

E/CN.10/346/Rev.1

24

ndios y monografías, III

la enseñanza de la
economía en la
américa latina

UNION PANAMERICANA

Secretaría General, Organización de los Estados Americanos

washington, d.c.

studios y monografías, III

la enseñanza de la economía en la américa latina

Informe presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) por los profesores Howard S. Ellis (Universidad de California), Benjamín Cornejo (Universidad de Córdoba) y Luis Escobar Cerda (Universidad de Chile).

UNION PANAMERICANA
Secretaría General, Organización de los Estados Americanos
washington, d.c

Publicaciones y Documentos Técnicos
Dirección de Asuntos Sociales
Unión Panamericana

NOTA

La Unión Panamericana, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, se complace en publicar este informe sobre la situación de la enseñanza de la economía en América latina.

En 1960 dos organismos de las Naciones Unidas -la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)- conjuntamente con esta organización, invitaron a los profesores Howard S. Ellis, de la Universidad de California; Benjamín Cornejo, de la Universidad de Córdoba; y Luis Escobar Cerda, de la Universidad de Chile, para que estudiaran este problema.

Durante tres meses los miembros de la misión visitaron diez países recopilando el máximo de información posible de fuentes representativas de cuarenta y cuatro departamentos o facultades de economía y entidades de investigación. El presente informe es un análisis de los datos obtenidos que esperamos contribuirá a una mejor comprensión de los problemas de las instituciones docentes y de investigación en esta disciplina.

La Unión Panamericana agradece en el nombre de CEPAL, UNESCO y OEA a los profesores Cornejo, Ellis y Escobar su eficaz colaboración en este proyecto.

TABLA DE MATERIAS

NOTA	iii
PREFACIO.	ix
INTRODUCCION	1
Panorama General.	1
Los obstáculos	4
Las soluciones	6
Ayuda externa	9
Capítulo I. EL ESTUDIANTADO: ADMISION, DEDICACION COMPLETA O PARCIAL, BECAS Y TASAS DE ELIMINA- CION	13
1. Admisión de los alumnos	13
Universidades que limitan la matrícula: bases y métodos de selección	14
Universidades que no seleccionan a sus estudiantes	16
2. Estudiantes de tiempo completo y parcial	18
3. Becas	20
4. "Mortalidad académica" o deserción estudiantil.	22
5. Conclusiones	22
Los costos de la falta de restricción de matrícula y de selección de los alumnos	22
Obstáculos para la selección de alumnos	23
Situación concreta de la economía.	25
Alumnos de dedicación parcial	27
Capítulo II. EL GOBIERNO, LA AUTONOMIA Y EL PROFE- SOR DE LA UNIVERSIDAD	30

1. La universidad y el profesor en la comunidad latino- americana.	30
2. Los recursos financieros	32
3. Formación del profesorado de ciencias económicas. . .	33
4. La dedicación del profesor	35
5. Otros aspectos del profesorado	39
6. Conclusiones.	41
 Capítulo III. PROGRAMA DE ESTUDIOS ECONOMICOS Y METODOS DOCENTES.	 45
1. Programa de estudios	45
Por qué se estudia economía	45
Intereses culturales y profesionales.	46
Diferenciación de la economía de otras asignaturas . . .	47
Flexibilidad de los programas de estudios:	
cursos electivos.	48
Número de asignaturas en el programa	50
Qué asignaturas deben quedar en el plan de estudios . .	51
Grados o títulos de economía	52
2. Métodos docentes y asuntos conexos.	53
La lección magistral	53
Ausentismo del alumnado	53
Algunos resultados de la lección magistral y del ausentismo	54
Métodos alternativos	55
Tareas y exámenes.	56
Bibliotecas, textos y otros materiales docentes	57
Práctica de la investigación	59
El lado humano: motivación del alumno	59
3. Conclusiones	60
 Capítulo IV. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SUPERIORES . .	 64
1. Estudios superiores	64

Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos para graduados (ESCOLATINA)	64
Centro de Planificación Económica	66
Centro Interamericano de Enseñanza de Estadísticas Económicas y Financieras (CIEF)	66
Programa de Capacitación CEPAL/DOAT en materia de Desarrollo Económico.	67
Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA)	68
Departamento de Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires	69
Orden de los Economistas, São Paulo	70
Universidad del Estado de São Paulo	70
Escuela Posgraduada de Ciencias Sociales, Fundación de Sociología y Política de São Paulo	71
Consejo Nacional de Economía, Río de Janeiro	72
Facultad de Ciencias Económicas del Estado de Guanabara	73
Fundación Getulio Vargas	74
Belo Horizonte, Brasil	74
Universidad Central de Venezuela	75
Conclusiones	77
2. Investigación	78
 Anexo I. Facultades, escuelas e instituciones visitadas por la Misión	 85
 Anexo II. Algunos ejemplos representativos de planes de estudios	 88
 Anexo III. Selección de ingreso, cuotas de admisión número de materias y de años de estudio	 96
 Anexo IV. Tasas de "mortalidad académica" (estudiantes que abandonan los estudios)	 98

PREFACIO

El presente informe no es la primera investigación sobre la situación de la educación económica en América latina y es de esperar que tampoco sea la última. En realidad en el informe se refleja el descontento general con la actual situación. La intranquilidad reinante con respecto al tratamiento universitario de la economía no sólo se traduce en expresiones verbales e informes, sino también en iniciativas. Aquí y allá aparecen nuevas instituciones docentes y de investigación, se reorganizan las facultades de economía y surgen nuevos métodos de enseñanza y nuevos campos de instrucción.

Estos movimientos de renovación han sido desde luego observados por los organismos económicos internacionales que se han preguntado en qué forma podrían ayudar a una evolución más rápida y beneficiosa de estas tendencias de reforma. Pero antes de tomar ninguna medida concreta, pareció aconsejable tratar de estudiar el panorama en su conjunto a fin de averiguar cuáles eran sus características generales. Dos organismos de las Naciones Unidas -la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO)- y la Organización de Estados Americanos (OEA) reunieron sus fuerzas para crear la presente Misión que preparó su informe durante tres meses en 1960.

Los miembros del equipo, generalmente juntos, visitaron 10 países de América latina y 16 ciudades que contaban con facultades de economía. Hemos tratado de estudiar la situación general de 44

departamentos de economía e instituciones de investigación, en gran parte mediante reuniones celebradas con varios funcionarios a un tiempo. ^{1/} Este tipo de información de primera mano se ha completado con entrevistas con rectores y decanos de facultades, hombres de negocios, miembros o directores de organismos públicos, funcionarios de asociaciones de economistas y representantes de los organismos internacionales. Teniendo presente que las universidades existen en función de los estudiantes, también organizamos reuniones con los alumnos para apreciar sus puntos de vista. Por desgracia, las reuniones de este tipo se vieron limitadas en su número por las vacaciones universitarias.

Pese a que la Misión trató de recopilar el máximo de información de las fuentes más representativas, presenta este informe sólo como una caracterización y análisis generales, señalando a su parecer con bastante claridad, cuál es la línea de acción aconsejable. El informe no pretende ser una exposición exhaustiva de hechos y, cuando se citan determinadas facultades de economía, se hace a guisa de ilustración y no como enumeración completa.

Además la Misión quiere señalar aquí otra reserva. En el lapso de tres meses no es posible visitar todas, ni siquiera la mayoría de las universidades, ni conocer toda la realidad en lo que toca al tema en estudio. Por ejemplo, no hemos podido comprobar si el contenido de los cursos corresponde a sus nombres o a la descripción que aparece en el programa universitario; no hemos podido verificar si las profundas convicciones expresadas por los miembros de la facultad coincidían siempre con la realidad. Hemos tenido que aceptar muchas declaraciones por fe e inferencia. Sin embargo, teniendo en cuenta todas estas limitaciones presentamos el informe sin otra disculpa, pues creemos que sus descripciones y análisis principales se ajustan a los hechos.

No hay palabras para describir la benevolencia con que ha sido acogida nuestra Misión por los grupos de economistas de toda América

^{1/} En un anexo se ofrece la lista de las universidades y otras instituciones visitadas.

latina ni la generosidad y hospitalidad personal de que hemos disfrutado. Aunque hemos aceptado estas gentilezas a título personal y hemos gozado de las atenciones de que hemos sido objeto, hemos interpretado esta acogida como un tributo a la importancia de nuestra tarea.

A todos esos funcionarios, profesores y alumnos de las universidades, y a los muchos economistas ajenos a ellas pero que se preocuparon de nuestra investigación, vayan nuestros agradecimientos más sinceros. Tenemos una especial deuda de gratitud con los funcionarios y secretarías de la sede de la CEPAL en Santiago que hicieron innumerables arreglos en relación con nuestros viajes y se ocuparon luego del pesado trabajo de mecanografiar, traducir y reproducir el informe. Por último, queremos expresar nuestro reconocimiento a la UNESCO, la CEPAL y la OEA por la confianza que han tenido en nosotros al encargarnos de este proyecto. Es quizá ocioso añadir aquí que las opiniones expresadas en este informe son nuestras y no representan las de los organismos internacionales mencionados.

Howard S. Ellis
Profesor de Economía
Universidad de California
California, Estados Unidos
(en representación de la UNESCO)

Benjamín Cornejo
Vice-Rector
Universidad de Córdoba
Córdoba, Argentina
(en representación de la CEPAL)

Luis Escobar Cerda
Decano, Facultad de Economía
Universidad de Chile, Santiago, Chile
(en representación de la OEA)

INTRODUCCION

Panorama General

La enseñanza de la economía en América latina hasta principios de este siglo se impartía en las escuelas de leyes que contaban invariablemente con una cátedra de la materia y otra de finanzas públicas. Esa era la tradición europea que en éste, como en muchos otros campos de la cultura universitaria, tuvo influencia preponderante en América latina. Aunque se trataba de cursos no avanzados, dieron sin embargo la oportunidad de que se formaran economistas autodidactos que a veces hicieron cortos estudios de perfeccionamiento en el extranjero.

Hubo también escuelas comerciales tendientes a formar contadores y cuyos planes de estudio comprendían muchas materias de índole económica; pero eran institutos de nivel medio o secundario no universitario.

Ahora bien, en estas escuelas y en aquellos cursos se originaron en muchos países las actuales facultades de ciencias económicas. En algunos casos, éstas fueron desprendimientos de las facultades de leyes. En otros, las nuevas creaciones surgieron mediante la elevación, a nivel universitario, de las escuelas de contadores, con la consiguiente jerarquización académica del título. Finalmente se dio también la combinación de ambas cosas. En todos los casos hubo la preocupación de formar economistas o -según la designación que se hizo más general- doctores en ciencias económicas.

Estos orígenes de las escuelas de economía influyeron sobre la orientación de los estudios. Por una parte, los planes de estudio se recargaron con materias jurídicas. Por otra, la carrera de economista y la de contador aparecieron confundidas, siendo comunmente la primera una etapa superior que se cumplía con muy pocos requisitos, por ejemplo, la presentación de una tesis.

Debe hacerse notar que la falta de tradición de la carrera de economista era correlativa de la falta de mercado para los economistas. Desde este punto de vista era lógico que la universidad ofreciera

el aliciente de una profesión lucrativa como era la de contador, cuyo prestigio social resultaba acrecentado por los estudios económicos, estadísticos y matemáticos incluidos en el currículum y que, además, podían suscitar algunas vocaciones por el cultivo de disciplinas que de momento no ofrecían sino por excepción la perspectiva de una actividad profesional.

Los progresos de la ciencia económica, sus grandes posibilidades de aplicaciones prácticas tanto en la vida de los negocios como en la política económica de los estados, y los problemas vinculados al desarrollo de América latina, han abierto para estos profesionales un amplio campo de actuación pudiéndose afirmar que en la mayoría de los países existe mercado de trabajo suficiente para los buenos economistas, sin olvidar la demanda proveniente de los centros de enseñanza y de los organismos internacionales. Hay, pues, comprensión acerca de la misión de los economistas y también criterio hecho sobre el modo de formarlos.

No obstante, el estado de la enseñanza de la economía no es satisfactorio en la gran mayoría de las escuelas. No se trata ya de las deficiencias propias de los comienzos o exclusivas de la especialidad; como se verá los defectos radican en los sistemas de enseñanza y organización y conciernen a la universidad latinoamericana en general.

En un inventario de los rasgos negativos comunes a la generalidad o a buena parte de las facultades de economía es conveniente indicar por separado los que corresponden a modalidades propias de la universidad latinoamericana y que pueden observarse en cualquiera de sus ramas, y aquellos otros que conciernen específicamente a las facultades de economía.

Entre los primeros pueden mencionarse los siguientes:

1. Tamaño excesivamente grande de algunas escuelas, situación que en general coincide con una alta tasa de "mortalidad académica", con los consiguientes costos sociales y personales;

- 2) Régimen de admisión sin restricciones de los estudiantes que han terminado estudios secundarios, lo que suele ser el antecedente de la situación señalada en el punto anterior;
- 3) Dedicación insuficiente de los estudiantes. El estudiante de tiempo completo es la excepción;
- 4) Escasa dedicación de los profesores. También es excepcional el profesor de tiempo completo;
- 5) Modalidades anticuadas de enseñanza y promoción, circunscrita la primera a la clase magistral y la segunda al examen oral y anual sobre temas sorteados. Impera en algunas partes la llamada asistencia libre, es decir, la libertad de los estudiantes de asistir o no a las clases.

Los que corresponden particularmente a las facultades de economía serían éstos:

- 6) Falta de separación de las carreras de economista, administrador de empresas y contador;
- 7) Escasa investigación tanto en lo que atañe al cuerpo docente como en lo relativo a la capacitación de los estudiantes;
- 8) Planes de estudios que no dan suficiente cabida al conocimiento de la realidad económica nacional y sus problemas. No es frecuente, por ejemplo, la existencia de cátedras de economía agrícola.

Adviértase que, salvo lo indicado en este último punto, no se destaca la debilidad, insuficiencia o desequilibrio de los planes de estudio como un rasgo negativo. Sin desconocer que existen algunos pocos casos de atraso -cada vez menos-, la verdad es que los planes de estudio son en general correctos y equilibrados y que los programas revelan conocimiento de los progresos más recientes de la ciencia económica. El desequilibrio, cuando existe, proviene principalmente de la falta de separación en las carreras que se señalara en el punto 6, problema superado en la mayoría de las facultades.

Como es obvio, los rasgos negativos enumerados no corresponden al cuadro de ninguna escuela de economía. Cada uno de ellos tiene excepciones y todas las escuelas han realizado progresos, que se señalarán en el capítulo pertinente.

Los obstáculos

La modernización de las escuelas de economía ha chocado con obstáculos de distinta fuerza y carácter.

Se tiene, así, que en unos casos la fuerza de las tradiciones ha perpetuado la enseñanza verbalista, que es, además, la más compatible con el régimen de la cátedra de dos o tres horas semanales de clase como actividad docente exclusiva.

En otros casos, son factores institucionales los que han impedido o hecho difíciles las reformas. Ejemplo de ello sería un país que cuenta con una ley nacional que fija los planes y la organización de la enseñanza universitaria de ciencias económicas, requiriéndose por tanto una nueva sanción legislativa para cualquier modificación.

A veces los factores políticos pueden ser importantes. La gravitación de los estudiantes en el gobierno universitario ha sido en ciertas ocasiones un obstáculo para mejorar los sistemas de promoción y de estudio en la medida en que ello implicaba aumentar las exigencias y el tiempo requeridos. En otros casos no se han presentado estos inconvenientes.

Del mismo carácter político es el alcance que se da a la democracia en la educación cuando se invocan sus principios para oponerse a los intentos de selección de estudiantes, o para establecer sistemas de enseñanza orientados deliberadamente a limitar las jornadas de estudio y fijar horarios que permitan a los estudiantes dedicar a otras tareas la mayor parte de su tiempo. El estudiante que estudia se sacrifica así al estudiante que se gana la vida.

El factor económico conspira en más de un sentido en contra del mejoramiento de los estudios. Razones económicas impiden contar con estudiantes de tiempo completo y con profesores de igual dedicación. No todas las universidades cuentan con recursos para becar a todos los estudiantes capaces, ni para ofrecer a los profesores sueldos que los sustraigan de otras actividades extrauniversitarias.

Ya se ha mencionado el hecho de que no faltan buenos economistas en América latina. Sin embargo, no siempre están disponibles para la enseñanza universitaria en razón de las funciones que están llamados a desempeñar en el manejo de la política económica o de las buenas oportunidades que les ofrece la actividad privada. De este modo, se registra una escasez de profesores de economía en condiciones de desempeñarse a tiempo completo.

Hay, pues, en esta materia varios círculos viciosos. Puede agregarse que las situaciones ya creadas por los sistemas imperantes hasta hoy demandarían para ser removidas un esfuerzo considerable. Por ejemplo, aquellas facultades que han crecido en demasía y cuentan con miles de estudiantes, no podrían repentinamente adoptar métodos y sistemas modernos -supuesto que hubiera la disposición y los medios de hacerlo- sin provocar graves reacciones políticas y sociales.

La enumeración de los rasgos negativos y de los factores que impiden removerlos puede dar una impresión excesivamente pesimista. Por ello, es bueno repetir que la mayoría de las escuelas de economía presentan también aspectos positivos y que en los últimos años se han cumplido buenos progresos. Hay, así, escuelas que limitan la admisión de estudiantes a su capacidad para recibirlos, mediante buenas pruebas de selección; en más de una escuela se cuenta con profesores y alumnos de dedicación completa; la separación de las carreras es un hecho en la mayoría de los casos; los sistemas de enseñanza y promoción se ajustan a las técnicas más recomendables en algunas facultades, etc., etc. Pero también es cierto que sólo en algún caso excepcional se encuentran reunidas en una misma escuela las cuatro o cinco condiciones fundamentales.

Un hecho importante y ya señalado, es el de que en general se tiene conciencia del estado poco satisfactorio en que se encuentra la enseñanza de la economía y de las condiciones que deben llenarse para alcanzar una mejoría sustancial. Ello explica los esfuerzos que se están realizando en muchas partes y algunos ensayos llevados a cabo al margen de la enseñanza oficial, como es el caso de los cursos especiales o de post-graduados organizados por instituciones no universitarias

en ciertos países. Deben mencionarse también los cursos de especialización que regularmente dictan organismos internacionales como la CEPAL, el CIES, el CIEF y el CEMLA.

Las soluciones

La Misión entiende que la educación universitaria en las disciplinas fundamentales y en los niveles académicos altos sólo puede impartirse adecuadamente sobre la base de ciertas condiciones, y que si éstas no pueden cumplirse no habrá auténtica universidad. El problema es de elección entre alternativas, o, para decirlo en términos económicos, de elección entre fines a los cuales han de aplicarse medios escasos. Así, por ejemplo, si en nombre de la democracia universitaria se considera que no puede negarse el ingreso a la facultad a nadie que haya realizado estudios secundarios, y al mismo tiempo se admite el principio pedagógico de que un profesor no puede atender clases de más de un cierto número de estudiantes -digamos entre 50 y 100- y si, como ocurre en ciertos casos, los aspirantes se cuentan por miles, no será posible cumplir simultáneamente con ese principio pedagógico y con aquel tipo de democracia universitaria, a menos que se cuente con un número considerable de profesores, mucho espacio y comodidades materiales, bibliotecas varias veces mayor que las actuales, etc., todo lo cual parece estar muy lejos de las posibilidades económicas del futuro próximo. Si en la necesidad de optar se prefiere mantener el sistema de la entrada sin restricciones ni selección, no se pretenda entonces levantar el nivel de la enseñanza a la altura alcanzada por los centros más avanzados. Parecida necesidad de opción se presenta en otros aspectos importantes de la educación universitaria en América latina; para mencionar sólo uno muy importante, tenemos el conflicto entre la conveniencia de que los estudiantes se dediquen por entero a sus estudios y la necesidad de trabajar que tiene la mayoría de ellos.

Cada uno de los capítulos que siguen concluye con algunas recomendaciones sobre las medidas prácticas que podrían adoptarse para mejorar la enseñanza de la economía en América latina. Decimos medidas "prácticas" porque hemos procurado tener en cuenta las dificultades y obstáculos que acaban de señalarse y contra los cuales

chocarían las soluciones radicales. Estas son, desde luego, ineludibles en algunos aspectos; en cambio, en otros, es posible hacer los cambios paulatinamente y, en otros, en fin, caben temperamentos intermedios.

Las recomendaciones que la Misión formula pueden resumirse así:

1) Los estudiantes. Debe seleccionarse su admisión mediante exámenes o por otros medios, limitando su número a la capacidad de la escuela. El estudiante debe ser de dedicación completa. Si por ahora esto no fuera posible para todos, pueden establecerse dos turnos, uno diurno y otro vespertino, pero la duración de la carrera debe ser mayor en este último caso. En los casos de escuelas que, no obstante, establecen la limitación tuvieren todavía muchos estudiantes -y como solución transitoria también para las facultades que no pueden por el momento establecer ninguna clase de limitación- es aconsejable la selección de un pequeño número (entre 20 y 50, por ejemplo) con dedicación total a la universidad. Un buen sistema de becas es el complemento indispensable de esta solución y de cualquier régimen de estudiante de tiempo completo.

2) Los profesores. Una buena universidad requiere profesores de tiempo completo no sólo para lograr una adecuada y permanente atención de los estudiantes, sino para avanzar en el conocimiento científico y técnico y de la realidad nacional y mundial. Debe estructurarse un sistema de remuneraciones que haga posible lograr este objetivo. Inicialmente, podría pensarse en establecer el profesor de tiempo completo en las materias básicas, así como tratar de aumentar la dedicación -a una media jornada, por ejemplo- de los profesores de dedicación de tiempo parcial. Es además muy conveniente organizar un sistema de becas de perfeccionamiento en el exterior para los profesores jóvenes.

3) Planes de estudios. Es indispensable y de la mayor urgencia en las facultades que aún no lo han hecho, separar la carrera de economista de la de contador o administrador. Sería conveniente simplificar los planes de estudios y atenuar la rigidez estableciendo algunas

materias optativas. Los planes y programas deben prestar más atención al conocimiento de la realidad nacional e intensificar el estudio de temas tales como el ingreso nacional y el desarrollo económico.

4) Sistemas de enseñanza y promoción. La clase teórica o magistral debe transformarse en otra más activa con intervención de los estudiantes. La asistencia de éstos debe ser obligatoria. Es menester intensificar la capacitación de los estudiantes mediante reuniones de discusión en grupos poco numerosos y con pequeñas investigaciones y trabajos, y la promoción debe hacerse a través de pruebas periódicas y finales, escritas en lo posible. En cada materia debe cumplirse una lista de lecturas obligatorias.

5) Material de enseñanza. Es urgente organizar y enriquecer las bibliotecas, especialmente en lo relativo a revistas científicas. Debe contarse con suficientes ejemplares de los textos más utilizados.

6) Cursos de perfeccionamiento. Será difícil que cada universidad organice cursos de alto nivel para graduados. La solución consistiría en establecer centros regionales aunando el esfuerzo de varias universidades y países e incluso aprovechando los recursos financieros y humanos que pueden aportar los organismos internacionales. En cambio, las universidades podrían con poco esfuerzo organizar periódicamente cursos de actualización o capacitación para profesores y graduados.

Ninguna de las medidas propuestas será una solución tomada aisladamente; más aún, cualquiera de ellas puede frustrarse totalmente si no es complementada con otras. Por ejemplo, los estudiantes de tiempo completo no mejorarán mayormente su preparación si no cuentan con buenos profesores dedicados por entero a ello; o la labor en pequeños grupos será inocua si no se dispone de material bibliográfico suficiente, etc.

La Misión comprende que una reforma de esta magnitud requerirá la disposición de recursos financieros muy grandes, sobre todo en aquellos casos en que todo está por hacerse. Pero entiende también

que una buena política de desarrollo económico no puede subestimar las inversiones en educación que tiendan a formar los economistas que el país necesita. Por otra parte, la Misión no considera acertada ni democrática la gratuidad de la enseñanza universitaria para todos. Aquellos cuya posición económica se lo permite deben pagar sus estudios; esto contribuiría a solucionar el problema de las becas para los que no pueden pagar, fórmula que se está ensayando en algunas universidades.

Finalmente, la mejor contribución al progreso de la enseñanza económica y en general, de la universidad latinoamericana, será la eliminación de la política, tanto de la que muchas veces surge en su propio seno abanderando a profesores y estudiantes, como de la que deja sentir su influencia desde fuera, sobre todo cuando proviene de gobiernos dictatoriales cuya ingerencia ha resultado ruinoso para la vida universitaria. La tarea de enseñar y aprender sólo puede florecer en un ambiente de libertad de pensamiento y expresión, y esto es particularmente cierto para la economía.

Ayuda externa

En este informe se ha puesto el acento en las reformas de la enseñanza de la economía que podrían realizarse con el tiempo por los propios países latinoamericanos. Fundamentalmente y a largo plazo, el mejoramiento de la calidad de los economistas profesionales -así como de la mayoría de los demás aspectos del desarrollo económico- deberá provenir del esfuerzo interno de estas naciones.

Con todo, es bastante evidente que será un proceso laborioso y demorado actuar sobre grandes masas de estudiantes para alcanzar esta meta. Como hemos visto, se requerirá tiempo para organizar una adecuada selección de los alumnos, proporcionar suficiente asistencia financiera para que éstos puedan estudiar tiempo completo, obtener y remunerar a miembros de la facultad que sean realmente capaces y trabajen tiempo completo, realizar las reformas necesarias del plan y reorientar los métodos docentes hacia una enseñanza intensiva e individual en vez de superficial y masiva.

Mientras tanto, las organizaciones internacionales y las fundaciones filantrópicas extranjeras podrían hacer mucho en el sentido de mejorar la educación económica en América latina. Aunque en cierto sentido su contribución sería marginal no dejaría de ser decisiva. Lo importante es dar un buen primer paso hacia el mejoramiento, proporcionar el impulso inicial a un movimiento que podría después continuar con recursos internos. Si se pudiera contar con una cosecha anual de 50 buenos economistas, habría fundadas razones para esperar que no sólo mejoraría considerablemente la calidad de las facultades de economía, sino también que se elevaría en forma marcada la calidad de la política económica en todo el continente. La Misión opina que hay diversos campos en que promete ser útil la ayuda externa para la formación de buenos economistas profesionales en América latina. Cualesquiera de las siguientes actividades o todas ellas tendrían mucho valor a este respecto, y la Misión no pretende anotarlas por orden de importancia, pues ésta variará considerablemente de un país a otro y según una u otra etapa del desarrollo.

1) Una forma consagrada de ayuda externa es la concesión de becas para el estudio de economistas en el extranjero. Sería deseable que un mayor número de profesores universitarios de economía pudiera estudiar en Europa o en los Estados Unidos, así como que un mayor número de becados tuviera la oportunidad de terminar sus estudios de doctorado en vez de limitar su beca a un año.

2) Sin embargo, no todas las becas habrán de suponer una salida al exterior. Los organismos internacionales o las fundaciones extranjeras podrían prestar alguna asistencia financiera para el estudio en instituciones latinoamericanas, sobre todo si se organizan una o más escuelas regionales de estudios avanzados. En vez del sistema de becas, sería posible establecer también un fondo rotativo de crédito para estudiantes. Las becas o los préstamos podrían otorgarse a un grupo selecto de estudiantes para que asistieran a las universidades de su propio país o a una escuela regional de estudios avanzados. Sin embargo, no son muchas las universidades latinoamericanas que ofrecen una enseñanza de primera categoría en materia de economía. Si estas ayudas financieras se extienden a las universidades locales, es necesario en primer lugar cerciorarse acerca de la calidad de los programas, personal docente y enseñanza.

3) Otra posible forma de ayuda externa -para la cual habría que seleccionar cuidadosamente las universidades y con mayor rigor todavía a las personas- sería subvencionar un número limitado de cátedras de economía. Esto podría ser un importante punto de apoyo para elevar la calidad de la preparación y rendimiento de los profesores en general, pues presumiblemente estos profesores subvencionados serían ejemplares. Esta ayuda podría ser particularmente interesante, si con ella los cursos de actualización de conocimientos que eventualmente organizaran las propias facultades para su personal docente, pudiesen contar con el concurso de algunos buenos profesores de dedicación completa.

4) Una de las ideas más interesantes que algunos organismos internacionales están considerando actualmente es la de establecer un centro o escuela latinoamericana de altos estudios económicos. La Misión cree que ésta puede ser una de las contribuciones más importantes al progreso de los estudios económicos en América latina, siempre que se organice observando ciertos principios básicos.

Creemos que un centro de esta naturaleza no deberá superponerse a las universidades, sino actuar coordinadamente con ellas y trabajar, en principio, para que los centros universitarios eleven el nivel de la enseñanza.

Debería tratarse de cursos regulares, sobre la base de un plan de estudios e investigaciones a cumplirse en un mínimo de dos años. El profesorado debería equilibrar la participación de latinoamericanos con la de profesores provenientes de otras regiones, entre otras razones porque habrá que prestar preferente atención a los problemas de la economía latinoamericana, porque debe excluirse todo carácter que pueda tacharse de extranjerizante, y porque es de suma conveniencia establecer un contacto permanente entre los profesores latinoamericanos y sus colegas de Europa y Estados Unidos.

Los alumnos participantes deberían ser egresados o profesores de alguna universidad latinoamericana, todos becados, y su selección se efectuaría por el propio centro proyectado. Sin embargo, sería aconsejable que el centro buscase la colaboración de las universidades.

Las demás condiciones deberían ser las mismas que la Misión ha enunciado para cualquier escuela de economía en lo relativo a dedicación de profesores y estudiantes, limitación de matrícula, etc. Pero, en este caso, el programa de estudios adquiere una importancia excepcional y deberá estudiarse cuidadosamente para que un centro como el que se considera sea en verdad avanzado y de perfeccionamiento.

5) Por último, un campo de posible aplicación de la ayuda externa sería la preparación de traducciones al español y al portugués de obras importantes escritas en otros idiomas. Las fundaciones extranjeras podrían también considerar la posibilidad de financiar la redacción de libros en determinados campos de la economía, cuyo argumento se desarrollara sobre la base de la economía latinoamericana, eligiéndose el material ilustrativo con el mismo criterio. Frecuentemente la mera traducción de un libro extranjero sigue dando la impresión de estar muy apartado de la realidad latinoamericana.

6) Como parece que los gobiernos tienen inveterada tendencia a dar mayor importancia a los edificios que a los libros, los organismos internacionales o las fundaciones extranjeras podrían estudiar la manera de proporcionar fondos destinados a bibliotecas.

7) A fin de llevar parcialmente a la práctica las dos sugerencias anteriores, podría ser aconsejable financiar la formación de un pequeño grupo de expertos para que trabaje durante un tiempo limitado en la preparación de una lista de prioridades con los libros, revistas y artículos que deberían traducirse, que recomendara las materias y libros que debieran escribirse y que indicara algunos de los libros y revistas extranjeros que debieran encontrarse en cualquier buena biblioteca de economía.

CAPITULO I

EL ESTUDIANTADO: ADMISION, DEDICACION COMPLETA O PARCIAL, BECAS Y TASAS DE ELIMINACION

1. Admisión de los alumnos

No puede haber duda alguna de que una de las causas primarias de la deficiente calidad de la educación económica en la mayoría de los países de América latina es la falta generalizada de selección de los alumnos que ingresan a las universidades. Con la excepción del Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y Ecuador, la mayoría de las universidades nacionales admiten a todos los egresados de las escuelas secundarias, cualquiera que sea su idoneidad. Hay otras causas independientes que atentan contra la calidad de la educación; pero varios factores son en realidad subproductos de la gran masa de alumnos poco preparados que acuden a la universidad. Así, si se limitara la matrícula mediante la selección, bastaría con un menor número de profesores y sería posible que una mayor proporción fuera de tiempo completo a la tarea docente, con lo cual mejoraría notablemente la calidad de la instrucción. Si se limitara la matrícula, sería más fácil iniciar programas de asistencia y becas, con lo cual se obtendría una mayor proporción de alumnos que trabajan por horario completo o por día. Con el menor número, sería posible introducir muchas mejoras en el sistema de instrucción y exámenes, entre ellas, cursos más pequeños, atención más particular al alumno, más trabajo escrito, fiscalización más rigurosa, etc. En resumen, la selección de los alumnos al ingresar parece ser la etapa crítica en que puede romperse el círculo vicioso de las grandes masas de alumnos mal preparados en los primeros años universitarios, el uso de numerosos profesores que sólo dedican parte de su tiempo a esta tarea y a menudo no están bien capacitados para ella, los bajos niveles académicos de los alumnos que estimulan el ingreso de más alumnos, etc.

Universidades que limitan la matrícula: bases y métodos de selección

Los países que han establecido una limitación de matrícula al primer año de las escuelas de economía han debido diseñar necesariamente algún método de selección, pues la demanda de matrícula supera al límite establecido. Este está determinado por las facilidades materiales y docentes de que disponen diversos establecimientos, reconociéndose la existencia de un tamaño óptimo de las clases. Ello obliga a determinar un cierto tamaño máximo, que, en opinión de la mayoría de las personas consultadas, podría decirse que está alrededor con los 100 alumnos con un profesor y con los ayudantes y "monitores" necesarios para subdividir los cursos en 2, 3 ó 4 grupos para trabajos "prácticos" o de "laboratorio" o de discusión en forma más activa de las materias que está enseñando el profesor.

En el Brasil -donde los planes de estudios y, en general, los reglamentos son determinados por ley federal o estatal- es el Ministerio de Educación el que fija anualmente el número de alumnos que puede recibir cada escuela, sea ésta estatal o particular. Como se ha dicho, el criterio para la limitación es el de ajustar la demanda a la cantidad que se considera adecuada a las facilidades materiales y docentes de cada establecimiento. La selección se hace sobre la base de un examen en matemáticas, historia y geografía. Los candidatos han terminado su educación secundaria -con 4 años de Gimnasio y 3 de Colegio- o sus estudios en las Escuelas Técnicas de Comercio. La proporción de admitidos con respecto a los que se presentan al examen es de 50 por ciento aproximadamente, porcentaje que, más o menos, se encuentra en la mayoría de las universidades de los diversos países en que hay selección. En todos aquellos países visitados en los cuales hay cuota y selección de ingreso se admiten tantos estudiantes como sea necesario para cumplir la cuota fijada. Sin embargo, el Decano de la Facultad de Economía de la Universidad de los Andes (Colombia), declaró que esa institución no tiene "cuota" de ingreso, sino que admite a todos aquellos -de entre los que soliciten inscripción- que considera bien calificados; esto ha dado, hasta ahora, una matrícula de 20 estudiantes (de tiempo completo) en el primer semestre, con excepción del último año en que se recibieron 37 (de 100 solicitudes) que se redujeron a 20 para el segundo semestre.

Es evidente que este sistema de "selección sin cuota" obliga a fijar ciertos niveles de idoneidad que deben ser lo suficientemente altos para lograr, como máximo, una matrícula igual a la que se obtendría con el sistema de cuota. Sin embargo, la implantación de un sistema de este tipo lleva implícito el propósito de una selección más rigurosa que la normal, con la idea de aceptar sólo a aquellos alumnos que se consideran altamente calificados para iniciar estudios universitarios. Esto se debe, principalmente, a que en América latina, en general, la enseñanza secundaria no prepara a su alumnado como para hacerlo alcanzar el nivel educacional deseable en la universidad. En prácticamente todos los países visitados, fue frecuente escuchar la queja de los profesores universitarios sobre la poca preparación con que llegan los alumnos a la universidad. "Ni siquiera escriben bien español (o portugués)", es una frase que se escucha por desgracia constantemente. Del mismo modo, en todos los países se informó que los alumnos, cuando llegan a la universidad, son incapaces de leer un idioma extranjero, no obstante haber estudiado generalmente durante cinco o seis años de su educación secundaria inglés y/o francés. Y quejas similares se escuchan en la mayoría de los países acerca de la preparación matemática y de la "formación general" del estudiante.

Los requisitos de ingreso en las universidades latinoamericanas suelen haber alcanzado el grado de bachiller, el cual, en la mayoría de los casos se concede al completar los cursos del bachillerato y pasar un examen que llevan a cabo las propias escuelas secundarias. En Chile también se exige el diploma correspondiente, pero es la universidad la que, cuando los alumnos han terminado sus estudios secundarios, realiza el examen. Este se hace en función de la carrera universitaria que el candidato pretenda estudiar.

La Escuela de Economía de la Universidad de Chile, que es la universidad estatal, ha fijado una cuota de 100 alumnos que se admiten al primer semestre académico. Esto hace un total de 200 alumnos que comienzan sus estudios cada año: 100 en el primer semestre que se inicia en marzo y 100 en agosto cuando comienza el segundo. Las cuotas se establecen anualmente por los consejos superiores de la

Universidad en función de las facilidades materiales y docentes con que cuentan los respectivos establecimientos y con la idea de recibir a los candidatos que se consideran mejor dotados para seguir estudios universitarios.

La Universidad Católica de Santiago recibe 80 alumnos al primer año. La selección se basa en el promedio de las calificaciones obtenidas en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (4º, 5º y 6º años) y en la nota obtenida en el examen de bachillerato, dándoles a las primeras una ponderación de 40 por ciento y de 60 por ciento al segundo. Además, la Universidad Católica somete a los candidatos a pruebas psicológicas y entrevistas personales, y toma en cuenta, entre otros factores de la formación del estudiante, el nivel de la escuela secundaria en que se formó.

Universidades que no seleccionan sus estudiantes

Así como la calidad inadecuada de la enseñanza secundaria se encuentra entre las razones que se dan para seleccionar el ingreso a la universidad, se halla también esa misma razón entre las que se ofrecen para no seleccionar. En efecto, la diferente calidad de los diversos establecimientos de enseñanza secundaria que existen en una cierta zona geográfica, en que se forman los candidatos a una determinada universidad, hace decir a algunos defensores de la "no selección" (que no son muchos entre los profesores) que la selección es injusta porque elimina prácticamente de las posibilidades de ingreso a la universidad a los alumnos que provienen de los malos "liceos". Agregan también que en los liceos no existe buena orientación vocacional y que es por tanto en la universidad donde el alumno descubre su vocación.

En Córdoba (Argentina) no hay limitación ni selección de ingreso. Este es también el caso -aunque con una o dos excepciones- de la Universidad de Buenos Aires y de todas las universidades nacionales argentinas, así como el de las universidades nacionales de México, el Uruguay y Venezuela.

En estos países, la limitación y/o selección de ingreso es considerada como un atentado a la libertad de acceso a la universidad que debe existir para todos los que han terminado estudios secundarios y desean seguir estudios superiores. Algunos profesores declaran que en realidad no se le ven ventajas prácticas al sistema, pero que mantenerlo es una "cuestión de principio". En esta forma -y por ser esta una posición defendida con calor por estudiantes, egresados y, al parecer, por un grupo importante de profesores- no parece posible que se modifique la situación a corto plazo.

Como la enseñanza es gratuita, las cifras de ingreso y del alumnado matriculado en las escuelas son excesivamente, y diríase que casi increíblemente, altas. Los profesores que defienden el sistema alegan que la selección se produce en la universidad, en el curso de los estudios mismos, pues es allí donde el estudiante descubre su verdadera vocación. En el Uruguay, por ejemplo, se sostiene que como el 90 por ciento de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas se orientan hacia los estudios de Administración y sólo el 10 por ciento hacia la Economía, la recepción de muchos estudiantes puede ampliar el número de aquellos que eventualmente pueden entusiasmarse con la idea de ser economistas. Sin embargo, existen serios temores en el Uruguay sobre las posibilidades del mercado para economistas.

No obstante, debe mencionarse el hecho de que la Misión encontró que muchos profesores y egresados, e incluso algunos estudiantes, están de acuerdo con la idea de seleccionar el ingreso, aunque reconocen que esto es prácticamente imposible a corto plazo. Sin embargo, y por citar un ejemplo, la Universidad Católica de Córdoba inició cursos sobre administración y contabilidad y, según se nos informó, abrirá próximamente una escuela de Economía con limitación y selección de ingreso.

2. Estudiantes de tiempo completo y parcial

El hecho de que exista selección de ingreso en ciertas escuelas universitarias de economía no significa que la enseñanza sea igualmente eficiente en todas ellas. Como es obvio, el número de alumnos por curso es solamente una de las variables del problema. Otros factores que deben tenerse en cuenta son la calidad del profesorado y su dedicación a la universidad, la colaboración que tienen en materia de ayudantes, bibliotecas, etc., así como la dedicación de los alumnos a sus estudios. Así, por ejemplo, en São Paulo sólo la Universidad del Estado cuenta con profesores y ayudantes de tiempo completo en las cátedras principales y un 30 por ciento de su alumnado se dedica por entero al estudio. El resto de las escuelas de ese estado tiene alumnado vespertino que trabaja durante el día, y no dispone de personal docente de tiempo completo. Sin embargo, la limitación del número de estudiantes hace que el nivel de la enseñanza no se deteriore hasta el grado que podría esperarse en estas condiciones. La asistencia es obligatoria tanto a las clases teóricas como prácticas.

Lo corriente en cuanto al funcionamiento de las escuelas universitarias de economía en el Brasil, que alcanzan a 55, es que sean vespertinas. Cuando se inauguró la Escuela de Economía de la Universidad del Estado de São Paulo, la intención era ofrecer solamente cursos diurnos con la idea de tener alumnos de tiempo completo. Sin embargo, dos años después, la Constitución estatal obligó a las universidades a mantener cursos vespertinos. Por lo tanto, en la actualidad existen cursos diurnos y nocturnos, al igual que en otras escuelas visitadas en el Brasil. Esto hace que, como se dijo antes, sólo un 25 a 30 por ciento del alumnado sea de tiempo completo en la escuela mencionada. Los alumnos vespertinos pueden hacer la carrera en un mínimo de 5 años y los diurnos en 4. El tamaño de los cursos diurnos es de 50 a 60 estudiantes. En cambio, los vespertinos llegan hasta 200 en las clases teóricas.

Los alumnos de todas las escuelas chilenas son de tiempo completo. Esto permite repartir durante el día las clases "teóricas" y "prácticas" en la forma que se estima más conveniente para la mejor

utilización de los recursos. Ello implica evidentemente que un alto porcentaje del cuerpo docente sea también de tiempo completo. Las escuelas de economía de Chile no tienen cursos vespertinos para estudiantes de tiempo parcial, y ése es también el caso en las Universidades del Valle y los Andes (Colombia) y Nuevo León (Monterrey, México).

En casi todas las escuelas de economía de América latina, la norma es el estudiante vespertino de tiempo parcial que trabaja durante el día. En muchos países se consideraría "antidemocrático" impedir la asistencia a clases de los que no tienen suficientes recursos económicos para dedicarse exclusivamente a estudiar. Aunque hay muchos estudiantes que podrían hacerlo, la Universidad -organizada básicamente con la idea de recibir alumnos de tiempo parcial- no está equipada para atenderlos y ello a su vez redundaría en que esos estudiantes se sientan estimulados a trabajar para aprovechar el tiempo "libre" que les deja la escuela. El estudiante que, en estas condiciones, se dedica exclusivamente a la universidad tiene a menudo la idea de que pierde parte de su tiempo ya que puede cumplir con los requisitos que se le imponen, diseñados para el estudiante de tiempo parcial, con relativa facilidad. Este es un factor indudable de estímulo para que los estudiantes busquen trabajos fuera de su escuela, tendencia particularmente clara después que han cursado los dos primeros años y han adquirido ya algunos conocimientos que los capacitan para aspirar a ciertas ocupaciones. Muchos de ellos no se preocupan de la remuneración y les interesa más la "experiencia" que pueden adquirir si consiguen puestos relacionados con su profesión, especialmente como ayudantes de investigación.

Por otra parte, muchos estudiantes no podrían en efecto estudiar sin completar en alguna forma su ingreso familiar, aun cuando la universidad sea gratuita, como suele serlo en la mayoría de las universidades estatales latinoamericanas. Para reparar en cierta medida esta situación, se han establecido en algunas escuelas sistemas de becas a los que se hará referencia más tarde.

Las clases vespertinas para alumnos que trabajan durante el día unido al gran número que se matricula donde no hay selección ha obligado a buscar algunos mecanismos que hagan posible realizar efectivamente las clases, algunos de los cuales se comentarán más adelante. Digamos aquí sólo que uno de ellos es la asistencia libre a las clases teóricas (la Argentina y el Uruguay). Ello se traduce en la práctica en la no asistencia de la mayoría de los alumnos matriculados. Debido a que las clases son principalmente del tipo "magistral", el estudiante escucha pasivamente. Este método, junto con la dependencia casi exclusiva de los alumnos de sus "apuntes" de clases para estudiar, pues carecen de tiempo para leer, hace que sea difícil que aquellos "aprendan a pensar" en términos económicos durante su permanencia en la universidad, salvo en raras excepciones.

No obstante, en Córdoba, por ejemplo, hay algunos que ciñen sus actividades a la Universidad. Aunque no hay estadísticas publicadas, un profesor señaló que de 170 alumnos de segundo año, prácticamente 60 eran de tiempo completo, en el sentido de que no trabajaban durante el día en otros lugares. Pero que, por desgracia, la institución no estaba bien organizada para aprovecharlos especialmente porque se le concibe como una escuela vespertina que no tiene profesorado de tiempo completo.

3. Becas

Para tener un cuerpo de estudiantes de tiempo completo en las escuelas de economía de las universidades de América latina, que parece indispensable para elevar la calidad de los estudios, se requieren con urgencia programas de becas mucho más amplios que los actualmente existentes. En efecto, este es un punto débil, común a todas las escuelas visitadas. Evidentemente para hacer posible un programa de este tipo es necesario algún sistema de selección de ingreso.

Algunas universidades tienen en práctica -o están pensando establecer- sistemas de financiamiento que les permita atender parcialmente el problema.

En la Escuela de Economía de la Universidad de Chile existe un interesante sistema de pago voluntario de matrícula que consiste en que cada cual paga de acuerdo con sus posibilidades calificadas por él mismo; es decir, prácticamente se deja entregado a la discreción del alumno el monto que pagará haciéndosele presente que estos recursos serán dedicados, en lo principal, a una labor asistencial para aquellos estudiantes que necesitan préstamos o becas. En las universidades de Buenos Aires y Córdoba hay un sistema de becas y ayuda a los estudiantes de bajos ingresos en que no se presta atención mayor a sus calificaciones.

En la Facultad de Economía de la Universidad Central de Venezuela se establecerá, a partir del próximo año académico, un sistema de pago por los que tienen que repetir curso y se discute ahora el monto que se les fijará. Los recursos que así se recojan serán destinados a becas.

En la Universidad Nacional de Colombia y en la del Valle (Cali), para los efectos de la matrícula los aspirantes deben entregar a la Universidad una copia de la declaración de renta de los padres o de la persona de quien dependen económicamente.

El hecho de que los estudios sean gratuitos en prácticamente todas las universidades estatales latinoamericanas, no significa, sin embargo, que todos los jóvenes intelectualmente capaces de seguir estudios superiores puedan en realidad hacerlo. La matrícula es sólo una parte -y no la más importante- del costo de los estudios. El alumno, para dedicarse exclusivamente a la universidad, debe poder financiar sus gastos de subsistencia. Esto significa que, aun con enseñanza gratuita, la única posibilidad de seleccionar a los mejores para ingresar a la Universidad, sin considerar sus recursos económicos y permitiendo, al mismo tiempo su dedicación completa al estudio, es estableciendo un buen sistema de becas (y/o préstamos). No se divisa, en verdad, otra manera de aprovechar bien los recursos humanos de un país.

4. "Mortalidad académica" o deserción estudiantil

Las tasas de "mortalidad académica", esto es, el número de estudiantes eliminados de la carrera, son en general muy altas, como puede verse en uno de los anexos de este informe. Fluctúan entre un promedio de 50 por ciento en las escuelas con selección de ingreso hasta 90 por ciento en las que carecen de esa selección.

Las razones que más frecuentemente se dan para justificar esta eliminación son, entre otras causas, primero, la deficiencia de los estudios secundarios, lo que hace que sea más fuerte en los primeros años; segundo, la falta de vocación que se descubre en la universidad; tercero, el rigor de las exigencias establecidas con la idea de selección, y por último, la situación económica en aquellas escuelas en que los estudiantes son de tiempo completo.

5. Conclusiones

Los costos de la falta de restricción de matrícula y de selección de los alumnos.

Aparte del desmejoramiento de los niveles académicos con que comenzamos la exposición, hay otras dos categorías de costos de la admisión no controlada a la universidad: una, de carácter financiero, y otra, subjetiva y personal. En la primera figura la gran "mortalidad" del alumnado. La característica es que se retire un 40-50 por ciento de los alumnos recién ingresados al final del primer año y que al final de los cuatro o cinco años que demora obtener el título de licenciado o su equivalente sólo quede un 25 por ciento o menos de los que originalmente entraron. Aunque es posible que los alumnos que abandonan sus estudios obtengan algún beneficio de su paso por la universidad, es evidente que esta breve educación es rudimentaria en el mejor de los casos y supone elevados gastos por concepto de profesores, salas de clase y libros, aparte de que se rebaja la calidad general de la instrucción para todos.

Por otro lado, aunque algunos de los alumnos que fracasan o desertan voluntariamente pueden no haber tenido intenciones serias de seguir adelante, supone un tiempo perdido, económicamente, incluso para ellos. Para el alumno serio que no termina el curso pueden haber secuelas psicológicas, en la forma de frustración y resentimiento. Tanto desde un frío punto de vista financiero como del ángulo humano, sería muy preferible reducir la matrícula a un número no mucho mayor que el que razonablemente cabe esperar pueda graduarse.

Obstáculos para la selección de alumnos

En resumen podríamos decir que los principales obstáculos que se oponen a la selección de los alumnos son los siguientes:

a) La tradición de que la educación universitaria debe estar abierta a todos. Considerado superficialmente, que es como lo hace la mayor parte de la población, parece que fuera un laudable propósito abrir la universidad a todo el que quiera ingresar en ella. Pero esto contradice abiertamente a lo que es la realidad. La economía enseña que sólo hay recursos limitados para satisfacer ilimitadas demandas. Pero incluso para una persona sola, la cantidad de educación podría ser virtualmente ilimitada y -como lo expresa Arthur Lewis- hay en las economías menos desarrolladas una oferta ilimitada de trabajo que podría potencialmente golpear a las puertas de la universidad.

Cuando se trata de planificar el desarrollo económico, los gobiernos y las oficinas tratan de seleccionar las materias primas adecuadas; escogen las técnicas más económicas y eficaces; eligen la ubicación de las obras públicas; seleccionan proyectos. ¿Es quizá principio de un planeamiento racional del desarrollo económico descartar la selección cuando se trata de seres humanos?

La verdadera democracia en materia de educación podría expresarse en la frase "a cada cual según su necesidad", siempre que el término "necesidad" se interprete en el sentido de posesión de las cualidades que necesitan desarrollarse y lo permiten. La Unión Soviética es democrática en este sentido: proporciona a todos una buena

educación primaria y secundaria; selecciona rigurosamente y entonces educa a los bien dotados en la universidad y aún más allá, a niveles superiores de investigación y estudio. Con la urgente demanda de desarrollo económico que existe en toda América latina, ningún país puede darse el lujo de derrochar sus medios de enseñanza entre los incapaces. Sería una perversión de la democracia exigir la educación de los inhábiles o ineducables.

b) Supuestas dificultades administrativas. Se dice a veces que es imposible seleccionar los alumnos a su ingreso a la universidad por tal o cual complicación administrativa. Por un lado, se observa a veces que las notas o calificaciones de los alumnos en la escuela secundaria no tienen todas el mismo valor y no se puede confiar en ellas. En Europa y Norteamérica, el problema se ha resuelto instituyendo exámenes de ingreso o un sistema de certificación de las escuelas que realmente capaciten a los alumnos para la universidad. De emplearse el segundo sistema, se exigen altas calificaciones (notas 10, 9, 8 o cualquiera otra que pueda representar un alto nivel de idoneidad) en una escuela de este tipo para ingresar a la universidad. Si el alumno no ha asistido a este tipo de escuela podrá exigírsele rendir un examen de admisión.

Se ha dicho que las facultades de economía no pueden seleccionar a sus alumnos mediante exámenes a menos que el resto de la universidad aplique el mismo sistema. Esto no siempre es así, pues las facultades de medicina y otras científicas se han adelantado a las demás escuelas de la universidad en esta materia. Si otras facultades seleccionan sus estudiantes, la facultad de Economía recibe a todos los rechazados a menos que ella también limite la admisión.

c) El aspecto político. En ocasiones se objeta que cualquier limitación de la matrícula es "políticamente inadmisibile". El hecho de que el Brasil, la nación más grande y populosa de América latina, limite la matrícula en todas sus universidades federales y estatales demuestra lo que se puede hacer políticamente en una nación, con gran beneficio de su situación académica en comparación con otros países. Las universidades de Colombia, Chile y el Ecuador practican una selección

aún más rigurosa; Costa Rica impone una cuota; la Facultad de Economía de la Universidad de Nuevo León (Monterrey, México) limita estrictamente la admisión. Lo que es "políticamente admisible" en un país determinado es resultado de la opinión pública, y es deber de aquellos que se interesan en el progreso de las universidades informar y orientar a la opinión pública. En la mayoría de los países, un fuerte argumento para la economía de cualquier servicio público es el ahorro que significa para el contribuyente. No debería permitirse a los grupos estudiantiles políticamente organizados impedir una reforma que interesa para la mejor calidad de la educación.

d) Compensación de una deficiente educación secundaria. Un problema en América latina parece ser que el liceo se considere sólo como una especie de educación intermedia que lleva a la universidad. Aquellos que han terminado sus estudios secundarios y no consiguen ingresar en ella, se consideran unos fracasados porque no están bien preparados para trabajar. Este hecho hace que se ejerza mayor presión para ser admitido a la universidad que si la educación secundaria fuera más adecuada. Pero la mala preparación secundaria no es un argumento válido para seguir en la universidad.

Situación concreta de la economía

Las facultades de economía -y en cierto grado también las de leyes- se ven especialmente afectadas por la falta de normas de admisión. Muchos alumnos ingresan a economía o leyes sin tener seria intención de seguir ninguna de las dos carreras. En el caso de leyes, como observó hace muchos años Adam Smith, los estudiantes siguen estos estudios como medio de entrar en la carrera política. En el de la economía, los alumnos consideran equivocadamente que es la mejor preparación profesional para la actividad comercial. No saben en realidad de qué trata la economía y tienden a confundirla con la administración de negocios. Cuando se habla de mano de obra todo el mundo acepta la idea de que las bolsas del trabajo o los centros de información sobre el trabajo son realmente útiles para promover la movilidad de los factores y el uso óptimo de los recursos. Creemos

que es igualmente importante -y quizá más- que los estudiantes, que serán los futuros dirigentes intelectuales de la nación, sepan lo que están haciendo y adonde van.

A veces se defiende la política de liberalidad de admisión para la universidad y concretamente para la facultad de economía con el argumento de que, aunque muchos alumnos deserten, saber un poco de economía (o una economía enseñada pobremente) es mejor que no saber nada. Este argumento debe juzgarse desde dos puntos de vista: 1) no profesional y 2) profesional.

1) La idea de que deben incluirse algunos cursos básicos de economía en un programa de cultura general es probablemente atinada. Sin embargo, el programa de economía de las universidades latinoamericanas no tiene por objeto dar una educación liberal, sino una educación semiprofesional. La Universidad de Costa Rica exige que todos los alumnos de todas las facultades sigan un curso inicial de estudios de tipo cultural y humanístico: filosofía, historia, ciencias naturales y economía. Ese curso está diseñado con tal propósito y proporciona "el pequeño conocimiento de la economía" que será útil para un alumno no profesional. Pero como en general los países latinoamericanos dejan la formación cultural enteramente en manos del liceo, cursar un año o dos de economía en la facultad de ciencias económicas no tiene por objeto la formación cultural y no puede defenderse sobre esta base.

2) Cuando el asunto se mira desde el punto de vista profesional, resulta muy difícil sostener que el 75 por ciento de los alumnos que abandonan el curso o incluso el 25 por ciento (o menos) que llegan al doctorado obtienen grandes beneficios de la instrucción que ahora reciben. Sería en realidad más fácil defender la proposición de que, en un país poco desarrollado y de bajos ingresos, es preferible tener "médicos" que han cursado uno, dos o tres años de medicina a no contar con ninguno. Si su formación se organizara específicamente con esa limitación, algunos de los egresados podrían servir para trabajos de vacunación, inoculación y otros tipos de actividad sanitaria y podrían hacer mucho bien, quizá en proporción aproximada a su número.

No sucede lo mismo en economía, pues lo esencial en este campo es el análisis y el juicio. Su naturaleza es esencialmente cualitativa y no cuantitativa. Naturalmente que algunas funciones de investigación y trabajo estadístico requieren muchas personas, y en los grandes países y grandes organizaciones exigen en realidad muchísimas personas. Pero estas operaciones rutinarias no son economía. La economía consiste en plantear las cuestiones que vienen al caso y saber qué dicen al respecto los hechos empíricos. Por ejemplo, decidir si en un proceso de gran esfuerzo por alcanzar el desarrollo económico habrá que acoger con agrado la inflación, o meramente tolerarla, o combatirla enérgicamente es un asunto muy difícil y que requiere una visión teórica del problema, gran conocimiento de los hechos y mucha experiencia práctica de los asuntos mundiales. Pero es una decisión que es tan fácil o difícil para una nación de 60,000.000 de habitantes como para un país de 6,000.000. Y 50 economistas poco capacitados seguramente proporcionarán una solución menos inteligente al problema que 5 ó 6 especialistas de gran capacitación.

América latina necesita con urgencia contar con una producción anual relativamente pequeña de economistas bien capacitados y verdaderamente profesionales. Si tiene importancia el desarrollo económico, también la tiene la calidad (y no la cantidad) de estos economistas. El primer y más urgente paso es la selección inteligente de los estudiantes que ingresan. Es esencial proteger a la "inteligencia" de América latina. 1/

Alumnos de dedicación parcial

El ideal sin duda sería que todos los alumnos realmente capacitados y bien dotados pudieran dedicar su tiempo completo a la universidad. Un país que aspira a un rápido desarrollo económico presumiblemente debe asignar mayor valor a aquellos economistas que puedan promover ese desarrollo. La educación en economía deberá gozar de alta prelación al decidir el uso de los limitados recursos de la colectividad.

Aunque se reconozcan claramente estas proposiciones, es poco probable que en la práctica muchas universidades latinoamericanas avancen lo suficiente por este camino en un porvenir inmediato a través de la concesión de becas y préstamos a todos los alumnos capacitados. Siempre quedaría, aunque hubiera una selección bastante rigurosa, un gran número de estudiantes que tendría que ganarse la vida en parte o totalmente. Como entre ellos puede haber muchos de gran calidad y vocación firme, el estado debe proporcionar cursos a horas del día que sean compatibles con su trabajo. Al no poder dedicar todo su tiempo a los estudios, éstos deberán necesariamente prolongarse y este hecho debe reflejarse en los programas oficiales.

En general cuanto mayor sea la proporción de alumnos de dedicación completa dentro del total, será tanto mejor; pero seguirá habiendo durante mucho tiempo alumnos de dedicación parcial y las grandes universidades metropolitanas tendrán que seguir tomando disposiciones para atenderlos. Mientras tanto, las universidades deberán tratar de reducir considerablemente el número de alumnos que ingresan y elevar la proporción (e incluso el número absoluto) de los alumnos de dedicación completa.

Al cerrar este capítulo cabe señalar que, en opinión de la Misión, para mejorar la calidad de la enseñanza de la economía en América latina no sólo se requiere un buen sistema de selección y becas, que haga posible contar con un alto porcentaje de estudiantes de dedicación completa, sino también encontrar los medios para disponer de buenos profesores de tiempo completo, por lo menos en las cátedras básicas. Por último, sin que ello sea restar importancia al punto, es necesario distinguir claramente entre los estudios de economía y otras disciplinas (administración, contabilidad). A estas materias nos referiremos más adelante en este Informe.

NOTA

1. Un instituto especial de la Universidad de Brasil (Río de Janeiro) ha permitido a la Facultad de Economía seleccionar los 20 mejores alumnos, proporcionarles becas y formarlos individualmente, dedicándose los alumnos a sus estudios por tiempo completo. Sin embargo, cabría asegurar un mayor grado de justicia social si entre las condiciones que debe reunir el candidato se incluyera también la de falta de medios económicos para el estudio.

CAPITULO II

EL GOBIERNO, LA AUTONOMIA Y EL PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD

1. La universidad y el profesor en la comunidad latinoamericana

El título de profesor universitario goza en América latina de un antiguo prestigio social e intelectual cuya gravitación suele extenderse al terreno político y, en cierto sentido, al económico. Notamos a este respecto, que el éxito económico en el ejercicio de algunas profesiones liberales está muchas veces vinculado al carácter de profesor universitario en la especialidad de que se trate.

Las consecuencias de este prestigio han sido diversas y de distinto signo desde el punto de vista de la calidad del profesorado universitario latinoamericano. Por una parte, sirvió para atraer hacia la universidad las mejores inteligencias. Por otra, atrajo también a quienes careciendo de vocación por la docencia o la investigación sólo buscaban el lustre de una posición académica para el servicio de una carrera política o profesional.

No creemos que en esto América latina haga excepción a lo que ha ocurrido y ocurre en centros más avanzados o de mayor tradición universitaria. Pero las universidades latinoamericanas han contado con menos recursos institucionales y técnicos para la selección y captación de los individuos más competentes y han actuado en un medio que a veces no ofrecía muchas alternativas.

Históricamente la universidad ha ocupado una posición dominante en la vida cultural y política de los pueblos latinoamericanos, quizás en mucho mayor medida que la universidad norteamericana o europea en su medio. Por eso mismo quedó más expuesta a las influencias de los acontecimientos políticos y con una extremada sensibilidad a las circunstancias externas. La universidad misma se politizó en el sentido de que llegó a constituir una fuerza de importancia dentro del juego político y también porque su estructura y su gobierno se organizaron

a imitación de las formas institucionales del gobierno político del estado. La universidad vino a ser así como una pequeña república federal, con una dirección central con poderes limitados y gobiernos locales (las facultades) donde se encuentran representados, por delegados elegidos democráticamente, los distintos sectores de la comunidad universitaria: profesores, graduados y estudiantes.

Muchas de las circunstancias relativas a este proceso pertenecen al pasado histórico. Pero, como quiera que sea, han dejado su huella en la universidad latinoamericana actual y configurado en buena parte su estructura. Además, debe tenerse presente que las universidades de esta parte de América han sido tradicionalmente oficiales, es decir, pertenecen al estado, casi siempre al estado federal o nacional, salvo en el pasado más remoto en que comenzaron siendo de pertenencia de la Iglesia.

Las universidades privadas son relativamente nuevas, y aunque en general hubo libertad para crearlas, en algún caso -el de la Argentina por ejemplo- sólo fueron autorizadas por legislación muy reciente. Como es sabido, el gobierno de las universidades privadas responde a un concepto diferente de la jerarquía y la autoridad y por lo general, no se asienta en una base representativa.

Con referencia a las universidades oficiales, están organizadas generalmente dentro de los lineamientos de una ley común que da las bases obligatorias. Estas procuran asegurar por lo menos dos cosas: la autonomía de la universidad y un sistema de gobierno y de designación de profesores independiente de las influencias extrañas al interés de la ciencia y la cultura. La estructura más frecuente es la del gobierno de cada Facultad por un Consejo y un Decano, y la del gobierno central en manos de un Consejo Superior y un Rector, todos designados por elecciones directas o indirectas (Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Venezuela). Un régimen particular lo ofrece la Universidad del Valle (Cali, Colombia) donde se ha procurado afirmar el principio de que la universidad no pertenece a ningún sector en especial -ni a los profesores, ni a los estudiantes, ni al estado- sino a la comunidad entera, dándose participación en su gobierno al Gobernador del estado, al Obispo, al Ministro de Educación, a los profesores y estudiantes, y a las entidades representativas de los intereses económicos fundamentales de la zona.

Uno de los puntos más discutidos sobre el gobierno universitario es el de la participación estudiantil, modalidad exclusiva de América latina y que hasta hace poco estaba circunscrita a dos o tres países. El criterio se ha extendido y hoy lo encontramos adoptado en la mayoría de las repúblicas latinoamericanas, aunque en medida muy diferente, desde el sistema paritario (Uruguay y algunas universidades de la Argentina) hasta el mínimo de un delegado con voz pero sin voto (Chile, algunas de Brasil). En algunas partes se puso mucho énfasis en señalar las perturbaciones causadas por el sistema y se destacó también la curiosa situación creada entre estudiantes que son autoridad y profesores que no lo son.

2. Los recursos financieros

Las universidades oficiales cuentan casi siempre con una asignación global en el presupuesto general de la nación o del estado provincial, según el caso. No gozan, por tanto, de autonomía financiera. Tienen a veces bienes o fondos propios que pueden utilizar para fines determinados -caso de las universidades de Buenos Aires, Córdoba y Central del Ecuador- y que no pueden emplearse en gastos corrientes, o cuentan con el producto de ciertos impuestos, como la misma Universidad Central del Ecuador y las de Chile y San Marcos. Dado que la situación económica de la universidad depende de una legislación que cambia anualmente, se ha pensado que la autonomía financiera podría asegurarse estableciendo recursos impositivos propios fijados en la constitución política del país. En este sentido, el primer paso concreto lo ha dado Costa Rica, cuya Constitución contiene una cláusula de este tipo. ^{1/}

Las universidades no pueden contar con los fondos provenientes del pago de matrícula de los estudiantes, pues la enseñanza es prácticamente gratuita en todos los países. En unos casos la gratuidad está expresamente establecida y en otros las cuotas son tan bajas que pueden considerarse meramente simbólicas. En otros más, como hemos visto, el pago es voluntario (Chile) o de acuerdo con el ingreso de los padres del estudiante (Colombia).

El caso es distinto en las universidades privadas. La mayoría de ellas se sostiene con donaciones y con el importe de las matrículas y, salvo excepciones -la Católica de Chile por ejemplo- no cuenta con subsidios del estado.

Lo que interesa destacar es que las universidades, tanto oficiales como privadas, no cuentan con suficientes recursos para implantar las reformas que ellas mismas consideran necesarias o útiles y que significarían mayores gastos.

Esta falta de independencia económica es uno de los factores que restan efectividad a la autonomía académica y política que las leyes reconocen a las universidades. Pero aquí, como en otros casos, corresponde aclarar que se trata de un aspecto negativo que no juega uniformemente en todas las universidades y que muchas de ellas -las más- se desenvuelven con absoluta independencia del gobierno. La insuficiencia de recursos, que es general, juega más bien como un factor limitativo de sus posibilidades de progreso y perfeccionamiento.

3. Formación del profesorado de ciencias económicas

Este tema presenta dos aspectos -la carrera docente y el ingreso a la docencia- estrechamente vinculados entre sí.

En la mayor parte de las facultades de economía visitadas existen varias categorías de profesores. El sistema más simple sería, por ejemplo, el de la Universidad de Córdoba donde cada cátedra admite un profesor titular y uno o más adjuntos, además de ayudantes o jefes de trabajos prácticos; uno de los más complejos, el de la Universidad del Valle, Cali, con seis categorías: monitor, instructor, auxiliar de cátedra, profesor auxiliar, profesor asistente y profesor titular. En algunos casos sólo existe una categoría -la de profesor titular- debido a la falta de candidatos para ocupar puestos de auxiliares o adjuntos. Ahora bien, la existencia de varios grados o escalones en la docencia no implica necesariamente un escalafón cerrado que obligue a comenzar por el primero; tampoco significa que todas las categorías cuenten de hecho con el correspondiente personal. Con

respecto a lo primero, casi todas las facultades admiten la posibilidad del ingreso directo a cualquier categoría, acreditando méritos o títulos suficientes. En cuanto a lo segundo, recordamos una vez más que la oferta de buenos economistas, matemáticos o estadísticos para la docencia universitaria es crónicamente escasa. Así se explica que algunas universidades, con la ayuda de subsidios otorgados por fundaciones extranjeras, hayan celebrado convenios con universidades de Estados Unidos a fin de contar con el concurso temporal de profesores o investigadores. Ejemplos de ello son los convenios de la Universidad Católica de Chile con la Universidad de Chicago; de la Universidad de Buenos Aires con la de Columbia, y de la Universidad de Chile con la Universidad de Cornell. Otro convenio de este tipo ha sido concluído por la Universidad de los Andes (Bogotá) que tiene como director de investigaciones a un economista norteamericano costeador por una fundación del mismo origen. ^{2/}

En las universidades oficiales predomina el sistema de concurso como base para el ingreso al personal docente. En las privadas, por el contrario, el nombramiento directo es el más usado.

El concurso, de acentuada tradición hispánica, tiene gran prestigio en el ambiente universitario latinoamericano. Actualmente constituye el régimen ordinario de acceso a la cátedra en la Argentina, el Brasil, Colombia (Universidad Nacional), Chile, el Ecuador, México (Universidad Nacional Autónoma), el Perú y el Uruguay, entre otras. En ciertas universidades el concurso es una alternativa que depende de lo que las autoridades de la facultad resuelvan, como ocurre en la Universidad Católica de Lima. En las facultades de economía de las universidades del Valle (Cali), Católica de Venezuela, Católica de Chile y los Andes (Bogotá), los profesores se nombran directamente por las autoridades académicas según su propio criterio.

A juzgar por la experiencia de los países latinoamericanos y por la de otros cuyas universidades nombran directamente a los profesores, no parecería que el concurso sea el sistema que mejor asegure la alta calidad del profesorado. Sin embargo, conviene recordar que debido a las interferencias políticas y gubernamentales a que la

universidad estuvo expuesta en América latina, el régimen de concurso abierto a todos los aspirantes formaba parte del sistema de garantías ideado para evitar o neutralizar aquellas influencias que aún hoy se dejan sentir en algunos lugares. Ese régimen no siempre ha funcionado bien desde el punto de vista de la corrección y seriedad de los procedimientos, pero el saldo de su vigencia ha sido en general favorable.

Por lo que toca a las escuelas o facultades de economía, el sistema de concurso no puede resolver el problema de la escasez. Esto justifica a aquellas que buscan a los profesores y que, aunque los nombran directamente, lo hacen después de investigar en el medio o fuera de él, incluso en el extranjero, sobre los posibles candidatos. Pero el concurso en cuanto sistema legal vigente es conocido en los medios intelectuales y parece ser todavía un estímulo para el estudio y la especialización en América latina. Puede también considerarse que el concurso previene contra la improvisación siempre que él esté rodeado de las garantías de seriedad y publicidad.

Por otro lado, aun las universidades en que el concurso tiene más arraigo admiten como excepción la posibilidad de nombramientos directos en los casos de méritos relevantes y notorios y cuando es menester contratar un profesor en condiciones extraordinarias de dedicación y sueldo.

Las facultades de Economía de varias universidades están empuñadas en la tarea de formar ellas mismas su nuevo profesorado mediante la selección de los mejores egresados y su envío al extranjero para seguir cursos de perfeccionamiento, asegurándoles a su regreso posiciones docentes con adecuadas remuneraciones. Así lo están haciendo, entre otras, la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile, y también el Banco de México en apoyo de las universidades de su país.

4. La dedicación del profesor

La cuestión del empleo académico a tiempo completo o parcial en los profesores es uno de los aspectos más importantes en el análisis crítico del estado actual de la enseñanza de la economía en América latina. 3/

La docencia universitaria como "profesión" supone la entrega total del tiempo y de la actividad a lo siguiente: completar y mantener la preparación científica, transmitir conocimientos a los alumnos, enseñarles a investigar, si es posible investigando, y producir trabajos originales. En los medios científicos y culturales más avanzados la definición corriente del profesor universitario abarca esos conceptos. No ocurre lo mismo en América latina, cuyo sistema tradicional no ha sido el más propicio para producir ese tipo de profesor. Al hacer esta afirmación no se pretende desconocer la obra y la personalidad científica de ilustres profesores e investigadores latinoamericanos en las más diversas ramas del conocimiento. Al contrario, el recuerdo del medio en que actuaron realza sus méritos.

El profesor dedicado enteramente a su tarea ha sido y es una excepción en las universidades latinoamericanas. Históricamente, hay ejemplos de científicos que por circunstancias personales pudieron tener dedicación completa; en ciertos tipos de cátedras o de escuelas, las necesidades de funcionamiento de laboratorios o institutos impusieron como necesario al profesor de dedicación completa. Pero en la generalidad de los casos, la universidad sólo demandaba dos o tres horas de dictado de clase por semana, amén de las que cada profesor quisiera dedicar a la preparación de sus lecciones, lo que dependía de su sentido personal de la responsabilidad y de los estímulos morales e intelectuales del medio. Por fortuna, no faltaron estos estímulos ni aquella responsabilidad.

Pero hoy no debe encararse el problema de la dedicación solamente desde el punto de vista del profesor, de su formación y de su tiempo para mantenerse al día en su materia. Mucho de esto puede lograrse y se ha logrado con el sistema de la dedicación parcial. La mayor dedicación del profesor está determinada ahora por la necesidad de que los estudiantes cuenten con su guía y su asistencia durante el mayor tiempo posible.

Hoy se puede comprobar que en los medios universitarios latinoamericanos, con raras excepciones, se ha impuesto ya el criterio de que la docencia universitaria debe constituir la actividad principal y la fuente de ingresos también principal -si es que no exclusiva- de quienes la cultivan.

En las facultades de ciencias económicas el problema no es distinto, en lo esencial, al del resto de las facultades, pero caben algunas observaciones particulares. Siendo, como son, nuevas estas escuelas en América latina, hubo una improvisación mayor en su profesorado, y la tendencia, en las que se fundaron en las primeras décadas del siglo, a imitar las formas y métodos de las escuelas de leyes en que imperaba la clase magistral. Ha habido pues, que vencer mayores resistencias para imponer el criterio de que la formación de economistas requiere una labor en institutos y laboratorios y una ejercitación práctica que probablemente no demandan los estudios jurídicos, lo cual requiere el concurso de profesores con dedicación mayor que la tradicional. La opinión más generalizada hoy entre profesores y estudiantes está en favor del docente de dedicación completa en las materias básicas de la especialidad, por lo menos en teoría económica, matemática y estadística. ^{4/}

Las realizaciones logradas no son muchas, pero pueden propagarse. La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) tiene todos sus profesores de tiempo completo y si bien está en su tercer año de funcionamiento, se propone mantener el sistema para todos los cursos. La Facultad de Economía de la Universidad de Chile y la Facultad de Economía de la Universidad de Nuevo León (Monterrey, México) tienen la totalidad de sus profesores de materias básicas económicas en esa condición, y la del Estado de São Paulo el 50 por ciento de los mismos. Las facultades de las Universidades de Buenos Aires y Córdoba (Argentina), los Andes (Bogotá), Católica de Chile, tienen entre 3 y 6 profesores de tiempo completo.

Como se explica en otro lugar, la Universidad de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil), tiene la colaboración de un instituto privado que organiza cursos complementarios con 10 profesores contratados por tiempo completo. La Universidad de la República del Uruguay, por ley de 1958, tiene ya un régimen de profesorado de dedicación total que aún no se ha hecho efectivo en la Facultad de Ciencias Económicas.

En ciertas universidades existen los llamados profesores full-time sobre la base de la acumulación de horas de clase, o de tareas

en una diversidad de funciones, sistema que no es recomendable, pero que es preferible al sistema part-time en cuanto permite al profesor dedicarse íntegramente a una labor universitaria, sobre todo si se trata de una misma especialidad.

Si se comparan las relaciones logradas con lo que falta por hacer y se piensa que, como se dijo, la opinión general está en favor de la reforma, cabe preguntarse cuáles son los obstáculos que no han permitido una mayor generalización del sistema.

La opinión de las autoridades y profesores entrevistados por la Misión coincide en atribuir al factor económico el papel más importante. Ya se ha visto que las universidades latinoamericanas, lo mismo oficiales que privadas, no tienen bienes ni ingresos suficientes como para permitirles adoptar los sistemas de enseñanza de los centros más avanzados, por ejemplo de los Estados Unidos, donde la cátedra universitaria presupone, en la mayoría de los casos, la dedicación completa del profesor. Si se piensa que un profesor latinoamericano titular de dedicación ordinaria (3 horas de clase) percibe sueldo que oscila entre los 30 y los 100 dólares mensuales, se apreciará la magnitud del esfuerzo financiero que significaría para las universidades establecer la dedicación completa con sueldos mucho más altos en un porcentaje apreciable de su plantel.

Desde el punto de vista del profesor, el factor económico ofrece características diversas según el país, y el nivel de sueldos que se considera adecuado para estimular la dedicación completa es muy distinto y depende de muchas circunstancias, entre las que cuentan las oportunidades de ganar dinero que se ofrecen a los economistas fuera de la universidad. Ya se hizo notar que hay buen mercado para los buenos economistas, sea en la actividad privada, en reparticiones oficiales, bancos, juntas o corporaciones de fomento y planificación, etc., o en los organismos internacionales que cada vez amplían más su acción en el terreno de la investigación económica -y también en el de la capacitación técnica- requiriendo un personal de alto nivel cada vez más numeroso. Las universidades sufren así una competencia muy fuerte con la desventaja inherente a sus limitados recursos financieros.

Algunas universidades pagan hoy a sus profesores de tiempo completo sueldos equivalentes a los 450 o 500 dólares, y que se consideran adecuados. Pero son completamente insuficientes en otras -en las de Venezuela por ejemplo- no sólo por el alto costo de la vida, sino por las buenas oportunidades que tienen los economistas en la actividad privada.

Entre las muchas opiniones consultadas no faltaron por cierto las que defendieron el sistema actual del tiempo parcial como regla común. El argumento menos consistente fue de carácter muy personal: la independencia del profesor, que se resiste a ser un "empleado". De más peso fue la opinión de que, para muchas materias del plan de estudios del economista, era más útil el profesor que está haciendo la experiencia práctica y viviendo la realidad económica como dirigente bancario, por ejemplo, o como experto en oficinas gubernamentales. Pero en su gran mayoría, repetimos, los profesores se pronunciaron en favor de la dedicación completa o exclusiva de su tiempo al trabajo universitario, por lo menos como sistema ideal al cual debe aspirarse.

Seguramente que no todo el problema es de carácter económico. El régimen del tiempo completo supone el compromiso de una dedicación amplia, pero también el de la eficiencia en la labor docente o de investigación. Y naturalmente que no en todos los medios latinoamericanos abundan los economistas capaces de afrontar esta responsabilidad.

5. Otros aspectos del profesorado

Un punto capital de la investigación encomendada a esta Misión sería el del nivel científico del profesorado actual en las facultades y escuelas de ciencias económicas. Sin embargo, una investigación de esta naturaleza, aparte de ser incómoda, o incluso agravante, a los ojos de los profesores latinoamericanos, habría requerido un tiempo del que no disponía la Misión y un sistema de trabajo que no estaba a su alcance. No obstante, cabe señalar algunas circunstancias objetivas.

La mayor parte del profesorado se ha formado en sus propias universidades, pero muchos -sobre todo entre los jóvenes- han realizado cursos de perfeccionamiento en universidades norteamericanas o europeas, especialmente en las primeras, por períodos variables, de un año o más, habiendo algunos recibido grados académicos. En este sentido, las universidades latinoamericanas han ayudado en lo posible a sus egresados, ya sea concediéndoles subsidios o becas, ya permitiéndoles aprovechar las becas ofrecidas por fundaciones extranjeras.

Según las informaciones recogidas, en la Universidad de Chile todos los profesores de economía han hecho estudios en el extranjero, así como 10 en la Universidad de Buenos Aires, 3 ó 4 en la Universidad de Córdoba, entre 12 y 15 en la del Estado de São Paulo, 10 en la de Minas Gerais y en número variable, que no fue posible precisar a la Misión, en las universidades de los Andes, del Valle, Quito, México, Nuevo León (Monterrey, México), Costa Rica, Nacional de Colombia y Católica de Chile.

Hay también especialistas con buena capacitación en oficinas técnicas o de investigación en la misma disciplina objeto de su enseñanza. Es frecuente, por ejemplo, el caso de los profesores de teoría o política económica que trabajan en los departamentos de investigaciones económicas de los bancos centrales o institutos similares.

La Misión ha encontrado así economistas de buena formación, incluso entre los que sólo han realizado estudios en su propio país, pero no todos pueden ser bien aprovechados por la universidad.

El sistema rígido de la cátedra es un factor negativo desde cierto punto de vista. Prácticamente en toda América latina a cada asignatura del plan de estudios corresponde una cátedra titular, y sólo una. Para emplear una expresión utilizada por unos jóvenes profesores entrevistados, cada cátedra tiene su dueño, constituyéndose éste con frecuencia en un obstáculo para la carrera docente de los nuevos. Además, se perpetúan de esta manera los malos catedráticos.

Caben aquí algunas reflexiones. En primer lugar, la estabilidad es un requisito muy importante para estimular la incorporación a la universidad de profesores de dedicación plena que deben renunciar a otras actividades lucrativas. Desde este punto de vista, no parece, pues, que la eliminación de la estabilidad sea lo más adecuado para estimular las nuevas vocaciones o para forzar la renovación de los conocimientos, como parecen haberlo entendido algunas universidades (Buenos Aires, Córdoba, Uruguay) al establecer la periodicidad de la cátedra por sólo un determinado número de años.

Por otro lado, la solución consistente en aumentar el número de cátedras correspondiente a cada asignatura, ^{5/} presentaría, según ciertas opiniones, el riesgo de que siempre haya cátedras disponibles para servir intereses políticos o partidistas, y aumentaría los costos de la enseñanza. Puede observarse que aquel riesgo existiría con cualquier sistema toda vez que el gobierno universitario no esté exclusivamente al servicio de los intereses superiores de la Universidad. Si lo está, el riesgo es mínimo.

En esta materia, no toda la responsabilidad incumbe a la rigidez del sistema de cátedra. En alguna medida proviene de la rigidez de los planes de estudio que no admiten asignaturas electivas y en gran parte del régimen de dedicación parcial de los profesores.

6. Conclusiones

Casi no es menester repetir que las facultades de economía de América latina cuentan con un profesorado cuya calidad muchas veces no se ha puesto a prueba por la corta dedicación que le exige la universidad para su trabajo. Por lo que la Misión ha podido observar en las entrevistas celebradas, hay entre los docentes individuos muy calificados que, dedicados por entero a su tarea, contribuirían a elevar sustancialmente el nivel de la enseñanza económica.

Hemos señalado que hay un problema económico que radica en la limitación de los recursos de que están dotadas las universidades y también hemos destacado la magnitud del esfuerzo que aparentemente tendrían que hacer para operar la transformación. No corresponde

a esta Misión estudiar los métodos posibles para que las universidades latinoamericanas aumenten sus ingresos, pero sí puede indicar dos hechos que cierran los caminos que en otros países serían los normales para allegar recursos: en América latina está muy arraigado el concepto de que la enseñanza universitaria debe ser gratuita, por un lado, y no son frecuentes, por otro, las donaciones o fundaciones de cierta importancia, destinadas a la educación universitaria. En definitiva, pues, y siendo como son en su mayoría universidades estatales, todo el problema se reduce a lograr que el gobierno eleve las partidas correspondientes del presupuesto.

Miradas las cosas del lado de los profesores, el problema de la competencia entre la docencia universitaria y las actividades de otra índole, fue planteado a veces en términos crudamente monetarios. El factor decisivo de la opción sería así el de las remuneraciones. Esta Misión considera que se está concediendo una importancia demasiado grande a ese aspecto económico. La docencia universitaria supone en quien la ejerce el servicio de una vocación que encuentra en sí mismo satisfacciones no monetarias que gravitan mucho en la elección. La misma comunidad ha dado al profesor un status social que está entre los primeros en la escala de valores. Y por supuesto que esa dignidad debe llevar y lleva aparejada una compensación económica decorosa. Las brillantes oportunidades de ganar dinero que a menudo se ofrecen a los buenos economistas en los países en desarrollo, no hacen una verdadera competencia a la universidad sino cuando ésta no ofrece esa justa compensación. En América latina hay suficientes estímulos morales e intelectuales para la carrera docente de los que tienen vocación. El problema no es por tanto meramente económico.

De todos modos, el aspecto económico no puede ignorarse y la primera tarea de quienes deben resolver el problema es la de convencer a los gobernantes y políticos de la importancia que tienen para el desarrollo económico las inversiones en educación y especialmente en la formación de buenos economistas.

Por otro lado, probablemente el problema no es de tanta magnitud como parece. En una escuela de economía buena parte del currículum corresponde a asignaturas auxiliares tales como las jurídicas, en

parte las contables, y las humanísticas, cuya enseñanza bien puede ser ejercida por profesores de dedicación parcial. Bastaría, pues, que la dedicación completa se tuviera en las materias básicas del economista. En todo caso, una primera etapa en el proceso de reforma se cumpliría perfectamente con un número adecuado de profesores que asegurara la permanente asistencia y fiscalización de los alumnos. En otras palabras, sólo se requieren los profesores de tiempo completo que hagan posible y efectivo el estudiantado de tiempo completo.

No se nos oculta que para aquellas facultades que tienen miles de estudiantes, el problema es muy serio. Si en el dilema de optar entre reducir enérgicamente los alumnos o aumentar el número de profesores, se optara por lo segundo y, al mismo tiempo, se adoptara el régimen de dedicación completa, sería indispensable un considerable aumento de los recursos, lo que por hoy no parece viable.

Las tareas del profesor de tiempo parcial -si es que esta modalidad ha de conservarse para algunas materias- no deben quedar reducidas a tres horas de clase semanales. Los estudiantes también necesitan consultar a este profesor. Debe pensarse, pues, en profesores de medio tiempo que dediquen a la universidad tres o cuatro horas diarias.

Además, en todos los casos, los profesores deben contar con comodidades materiales de espacio para permanecer en la universidad. Del mismo modo que creemos que las construcciones universitarias en ciertos países han caído en el extremo del derroche frente a la escasez de otras cosas más importantes, creemos también que los profesores deben sentirse estimulados a quedarse en la escuela, teniendo allí un lugar de estudio y de trabajo

Los profesores que atienden fuera de la universidad oficinas de investigaciones económicas, o desempeñan funciones dirigentes o de asesoramiento en instituciones bancarias u otras similares, pueden ser particularmente eficaces en la enseñanza de algunas especialidades. Las escuelas latinoamericanas de economía no deben perder

profesores de alta calidad que se encuentren en esta situación, pero las cátedras deben ser dotadas de suficiente número de profesores auxiliares.

NOTAS

1. Diversas universidades latinoamericanas han gozado y gozan de subsidios otorgados por fundaciones nacionales o extranjeras, con fines especiales. Ni por su origen ni por su monto contribuyen a darles más autonomía financiera, aunque aportan soluciones para problemas especiales.
2. En el caso citado en el texto de la Universidad de Buenos Aires, la colaboración de la universidad norteamericana se ciñe a las materias de administración pública y de negocios. Por lo que toca a la Universidad de Chile, la Universidad de Cornell colabora en el campo de la mano de obra y las relaciones industriales.
3. En este punto, como en otros, las consideraciones que se hacen en el texto podrían aplicarse a la universidad en general y no solamente a las facultades de economía.
4. No se menciona contabilidad porque los cursos que se tienen aquí en cuenta son para economistas y no para contadores o administradores de empresas.
5. Las llamadas "cátedras paralelas" establecidas en algunas universidades -la de Buenos Aires, por ejemplo- no tienden a solucionar el problema a que el texto se refiere, sino el creado por el gran número de estudiantes.

CAPITULO III

PROGRAMA DE ESTUDIOS ECONOMICOS Y METODOS DOCENTES

Gran parte de lo que se ha dicho hasta aquí, sobre las condiciones de admisión y capacidad de los alumnos y acerca de la selección e idoneidad de los profesores, se aplica tanto a la universidad en su conjunto como a la rama de economía. Entramos ahora en problemas que son peculiares a la economía en lo que toca al programa de estudios y a la enseñanza, que después de todo son las piedras angulares del proceso docente.

1. Programa de estudios

Por qué se estudia economía

La economía, sobre todo en sus aspectos de política, es una disciplina utilitaria. A diferencia de las belles lettres, las artes o la filosofía no se estudia por sus cualidades estéticas, por gozar de ella o para edificación del espíritu. La economía debe justificarse continuamente en la práctica: ¿nos ayuda o no a comprender los procesos por los cuales la sociedad aplica sus limitados recursos para satisfacer sus infinitas necesidades? ¿Contribuye esta ciencia suficientemente al bienestar económico y desarrollo de una nación como para que se justifique el tiempo y dinero que le dedican los estudiantes y estudiosos? ¿Se desarrollan los cursos de economía en el vacío o se refieren con ejemplos y aplicaciones a la economía en que vive el alumno? El programa de estudios ¿da al estudiante los instrumentos intelectuales que le permitan abordar problemas tan básicos como el efecto de la distribución de la riqueza y el ingreso sobre el bienestar y el progreso económico, el incremento de la población y el desarrollo, la aplicación de las inversiones para obtener resultados óptimos, la elaboración de un buen sistema impositivo, etc. ?

Intereses culturales y profesionales

Todas estas preguntas tienen importancia vital para el programa de estudios y la enseñanza de la economía, ya sea que se trate de formar un ciudadano culto o un economista de profesión.

La Misión no se ha preocupado en toda su extensión del estado de la enseñanza general en América latina, en parte porque las universidades en los distintos países latinoamericanos acostumbran dejar este asunto en manos de las escuelas que preparan a los alumnos para ingresar a la universidad. Por ejemplo, no hemos tratado de averiguar si estas escuelas preparatorias proporcionan en realidad una buena formación al estudiante; pero hemos notado que hay muchas quejas a este respecto y que algunas facultades de economía han instituido sus propios cursos de lenguas extranjeras -de inglés sobre todo- e incluso del idioma materno.

La Universidad de Costa Rica parece ser la única que ha introducido un año inicial -de los cinco que dura el curso completo- en que se enseñan ramos de cultura general y que es obligatorio para todos los alumnos de todas las facultades. Además, por lo menos en este primer año, los estudiantes deben ser de dedicación completa. Durante ese año el alumno estudia siete asignaturas, cuatro de ellas generales (fundamentos de la filosofía, historia de la cultura, introducción a la biología y español) y tres sobre temas sociales (historia institucional de Costa Rica, principios de economía e introducción a la sociología). Esta parece ser una innovación atinada, aunque no es la materia que nos interesa principalmente aquí.

Sin embargo, es importante distinguir entre los cursos y programas de economía apropiados para fines de cultura general y aquellos que sirven para la formación profesional. Con algo más de 10.000 alumnos matriculados en la facultad de economía de una de las grandes universidades latinoamericanas, 1/ es evidente que las sutilezas del equilibrio de la firma en distintos grados de monopolio y competencia resultan demasiado técnicas para la gran mayoría de los alumnos. En cambio, los pocos que realmente serán economistas profesionales,

egresan de muchas universidades sin conocer nada de fuentes estadísticas, con poca capacidad de análisis y deficiente preparación en las técnicas de investigación, y suelen ser incapaces de escribir clara y correctamente un informe.

Es innecesario señalar que en los cursos de cultura general en economía no se pueden omitir las teorías y conceptos técnicos y que, por otra parte, una buena formación técnica en economía requiere alguna base cultural como la historia general y la historia del pensamiento económico. Sin embargo, las universidades latinoamericanas podrían con gran provecho acentuar la diferencia entre los programas de economía destinados al alumnado en general y aquellos otros que tienen por objeto formar profesionales de economía. Sólo trataremos aquí de los segundos.

Diferenciación de la economía de otras asignaturas

Sin embargo, mucho antes de que esta sutil distinción pudiera hacerse, la economía ha debido conquistar su independencia en la vida académica. Como se hizo notar en la introducción, la economía apareció a fines del siglo XIX en América latina como apéndice del estudio de leyes, a imitación de las universidades europeas, sobre todo francesas. Solo hace dos o tres decenios (y a veces únicamente dos o tres años) ha ascendido la economía a la dignidad de Facultad. Pero en muchos casos -incluso el de algunas de las universidades más grandes y conocidas- estas facultades presentan una mezcolanza de economía propiamente dicha, leyes, contabilidad y algo que pretende ser administración comercial.

Esta mezcla de asignaturas evidentemente tiene inconvenientes graves. Los estudiantes reciben un barniz de muchas cosas, pero no dominan ninguna. Además, esta mezcla anómala tiene una fatal atracción para gran número de alumnos; y los grandes números tienden a diluir el contenido efectivo de los cursos y la importancia de los títulos. Muchos de los que ingresan en la facultad -cuando no la mayoría- no tienen idea de lo que es la economía propiamente tal. En el catálogo de la universidad ven -mezclados con la historia de la doctrina

económica e incluso la filosofía de la economía- cursos de contabilidad, finanzas privadas, moneda y banca, que los llevan a pensar que, faute de mieux, es ésta la mejor manera de prepararlos para ganarse la vida. Incluso después de dos o tres años de estudio no distinguen todavía entre la economía y la administración comercial. En una gran universidad metropolitana del Brasil, la Misión descubrió al conversar con un grupo de alumnos, que identificaban esta distinción con la dicotomía de macro y microeconomía. Al parecer no conocían asignaturas genuinamente comerciales como mercadeo, propaganda, ventas, política de inversiones, créditos, relaciones industriales, etc.

Cuando no ha habido separación o ésta no se ha llevado muy lejos, es porque se ha creído que sería peligroso hacerlo, pues la demanda de economistas era muy pequeña o insegura. Pero en general la Misión ha podido observar que hay un buen mercado para los buenos economistas. Esta ha sido la opinión que en casi todos los países han expresado profesores, banqueros, funcionarios públicos y comerciantes. Lo que cuenta es la calidad del producto que sale de la facultad de economía, y por eso tiene enorme importancia aprovechar las clásicas ventajas de la división del trabajo y dedicar las energías de esas facultades a producir economistas.

Flexibilidad de los programas de estudios: cursos electivos

¿Hasta qué punto tienen libertad las facultades de economía para determinar la naturaleza y contenido de sus programas de estudio? En el Brasil el congreso establece los cursos que forman el programa de estudios económicos. Sin duda esto perfudica, aunque no destruye la capacidad de los profesores y facultades para adaptar las conferencias y cursos a lo que creen que son las necesidades de los alumnos. En otras partes -por ejemplo, en Venezuela- un consejo de las universidades ha recomendado un programa de estudios y los departamentos individuales se han sentido en la obligación de acatar sus sugerencias.

Parece que el motivo de establecer estas limitaciones formales u oficiosas ha sido el de asegurar cantidad y calidad mínimas de instrucción en el ramo de economía. Pero no se obtiene necesariamente

ese resultado. El verdadero sentido de los términos "Doctor", "Licenciado", "Economista" depende de la calidad de los profesores, de su entusiasmo y dedicación, de la cooperación y laboriosidad de los alumnos, etc.; y es claro que esto no podrá conseguirse por mandato legislativo acerca del nombre de las asignaturas.

Una facultad que tuviera el firme propósito de reformar la enseñanza de la economía probablemente podría introducir las innovaciones necesarias aun sin cambiar el rótulo que llevan los cursos. El contenido de los cursos podría ser el que decidiera la facultad. Con todo, la prescripción legislativa en esta materia tenderá en general a ser obstructiva. Además, en un país tan grande como el Brasil, la economía presenta marcadas diferencias regionales y todo hace pensar que sería beneficioso distinguir también los cursos según la región de que se trate. El comercio internacional ofrece menos interés en una ciudad del interior y la economía agrícola tiene poca significación en una comarca predominantemente dedicada a la industria siderúrgica. Hay razones que abogan por la no-uniformidad.

Más o menos lo mismo podría decirse acerca de los alumnos. Será necesario, desde luego, cierto grado de obligatoriedad si es que el título de economista ha de tener algún valor. Pero las necesidades y gustos de los alumnos difieren y este hecho puede reflejarse en los reglamentos de la facultad, como en realidad sucede -al menos en forma limitada- en las universidades de Buenos Aires y Chile, por ejemplo. Cuántos cursos electivos y cuántos obligatorios debe haber es materia que habrá que determinar en cada lugar y no parece existir principio alguno que obligue a una proporción uniforme.

La diferenciación sería también muy aconsejable en otro aspecto, a saber en el caso de alumnos de dedicación completa y de dedicación parcial. La dedicación parcial es una desventaja hasta para el más brillante de los alumnos, y debe compensarse con un período de estudio más prolongado. Así, la Universidad Central de Venezuela, que tiene un programa normal de cinco años para el título de licenciado en economía, prescribe un mínimo de seis para los alumnos de dedicación parcial y lo mismo sucede en la Universidad de São Paulo, como se mencionó en el capítulo I.

Número de asignaturas en el programa

En la mayoría de las universidades latinoamericanas el programa comprende siete, ocho o más asignaturas que deben seguirse a un mismo tiempo, con lo que resultan 24 o más horas de clase o conferencias semanales. Si el profesor falta con frecuencia, si el contenido de sus clases es insustancial, si el estudiante asiste sólo cuando le viene en gana, y si el examen se basa principalmente en los apuntes y no es difícil, las siete u ocho asignaturas no resultan excesivas. 2/

Por el contrario, si realmente se exige un trabajo de tipo universitario, cuatro asignaturas sería el máximo. En el supuesto de que la asistencia a cada una tome cuatro horas de clase por semana y que para preparar cada clase el alumno deba dedicarle dos horas, se tiene un total de 48 horas de trabajo a la semana. Una semana de 45 a 48 horas se considera en muchos países como el máximo congruente con el bienestar físico y moral de los trabajadores manuales. Si el trabajo universitario se lleva como se debe llevar, el esfuerzo intelectual que exige al alumno serio no es menos agotador que el físico. Cuando hay más de cuatro asignaturas por semestre se corre el peligro de incurrir en la superficialidad y la generalización de programas que contienen casi el doble de ese número es casi de por sí una confesión de mala calidad. El ex-decano de unas de las más grandes facultades latinoamericanas de economía le asigna tercer lugar a la simplificación de los programas en la lista de reformas necesarias, a continuación de los problemas del tiempo completo de alumnos y profesores. Es significativo que la lista de las escuelas de economía que han limitado la matrícula y han logrado tener alta proporción de alumnos y profesores de tiempo completo, casi coincide con la lista de escuelas que han cercenado rigurosamente el programa para hacerlo manejable. La correlación inversa entre la calidad de la instrucción y la cantidad de cursos se aprecia por la observación de otro decano en el sentido de que cada vez que conseguía un nuevo profesor de tiempo completo eliminaba un curso del programa.

Qué asignaturas deben quedar en el plan de estudios

La Misión no cree que sería útil ni atinado elaborar un plan hipotético "ideal" correspondiente al grado académico básico. Esto es cuestión que variará según las facultades, regiones y épocas. Sin embargo, hay algunos principios orientadores que conviene mencionar. Si se incluyen las matemáticas en el plan su enseñanza debe articularse con la de la economía para mostrar su aplicación práctica. Si, como debe ser, la teoría económica forma parte importante del plan, el sentido común aconseja que los alumnos de primer año no sean expuestos de inmediato a los conceptos más abstractos y sutiles. Al alumno debe llevarsele suavemente hasta la teoría más difícil, con amplias referencias sobre la aplicación del análisis a la economía que lo rodea. En alguna parte del plan -las opiniones disenterán en cuanto a que sea más tarde o más temprano- debe ocupar lugar importante una visión general de la economía, que puede desprenderse del análisis del ingreso nacional, cuadros de insumo-producto y de la corriente de fondos.

En todo caso, hay cosas más importantes que la denominación de las asignaturas. Su contenido, la calidad de la instrucción, la receptividad y dedicación de los alumnos, son todos ellos aspectos críticos. Pero lo que tiene más importancia a la larga, es adquirir un enfoque económico de los problemas. Este enfoque supone varias cosas. Significa en primer lugar la superación de la "ecuación" personal, el provincialismo, el prejuicio, y la adopción de una visión general o "pública" de los problemas. Implica también un laborioso esfuerzo por reunir todas las informaciones del caso, negarse a la conformidad con inferencias a largo plazo y resistir la tentación de aventurar atrevidas y dramáticas generalizaciones con poca base objetiva. Significa asimismo, usar determinadas pruebas económicas bastante generales, como la prueba de los costos o usos alternativos, la coherencia de los precios, etc. En resumen, el mayor valor de una buena educación económica es la forma de pensar y los métodos para abordar un problema que ella trasmite. Gran parte de los datos resultarán efímeros; los detalles de los cursos universitarios serán pronto olvidados. Desde este punto de vista, la lista de asignaturas no será a la larga un factor

de tanta importancia para la calidad de la enseñanza de la economía como los hábitos perdurables que inculca.

Grados o títulos de economía

Cuando entramos a considerar la mera designación de un título académico básico hemos avanzado mucho en la discusión de los fines últimos de la economía, tema con que se comenzó este capítulo. ¿Qué es un nombre? Nada, por supuesto. Y, sin embargo, la confusa variedad de términos empleados para el título académico básico podría corregirse notablemente. Hay no menos de seis expresiones usadas en distintas partes de América latina para designar lo que es en el fondo un mismo grado: 1. Licenciado (universidades de México y Venezuela hasta ahora, y varias otras); 2. Bacharel em Ciencias Economicas (Brasil); 3. Contador Público (Argentina y Uruguay); 4. Ingeniero Comercial (Universidad de Chile y próximamente Universidad de San Marcos, Perú); 5. Doctor en Ciencias Económicas (Colombia y muchos otros); 6. Economista (Ecuador, los Andes, Colombia).

De estas distintas denominaciones, la de Contador Público es evidentemente inadecuada para un economista y debería descartarse. 3/ El término Bacharel (Bachiller) también es confuso porque se usa simultáneamente en el Brasil como grado universitario y en otros países para designar al egresado de la escuela secundaria. La palabra ingeniero suena rara cuando se aplica a los economistas. También surgirían complicaciones si se adoptara el término Doctor si llegaran a fructificar los proyectos que se están considerando en varias universidades de establecer un grado avanzado (parecido al doctorado europeo y norteamericano). Licenciado se llama en algunas partes el egresado del primer grado y en otras el que tiene estudios más avanzados. Quizá Economista sea la denominación que menos se preste a ambigüedades. Aunque la cuestión del nombre no es fundamental, es de esperar que se llegue a una nomenclatura uniforme que reemplace el enredo actual.

2. Métodos docentes y asuntos conexos

La lección magistral

En América latina el método tradicional de instrucción en economía (y en casi todos los temas) ha sido la lección magistral. Este método fue tomado de las universidades europeas, sobre todo francesas, probablemente sin pensar en la posibilidad de otras alternativas. Todavía perdura, en parte por tradición o inercia, pero en parte también porque aquellas universidades que no pueden o no quieren limitar la matrícula encuentran que es éste el único medio de enseñar a grandes masas estudiantiles. A continuación describiremos algunas innovaciones importantes a este respecto en varias escuelas latinoamericanas de economía, generalmente, por supuesto, en aquellas que pueden seleccionar su alumnado.

Donde perdura el método de la lección magistral, ésta se acompaña de otras características que constituyen precisamente su lado menos favorable. De por sí la conferencia, siempre que sea buena y tenga un auditorio atento, no tiene por qué ser mala, pero una de sus características más frecuentes es de que no hay otro contacto entre alumno y profesor. Esta despersonalización de la enseñanza tiende a restarle realismo y vida al aprendizaje que debe ser una actividad vital y activa. En algunas de las más grandes universidades se informó a la Misión que algunos profesores organizan voluntariamente reuniones con grupos más pequeños de alumnos. Pero, como lo mismo profesores que alumnos sólo dedican parte de su tiempo a la universidad -dejando a un lado que a los primeros se les compensa mal por su trabajo- muchas veces falta tanto oportunidad como interés por prestar este servicio voluntario.

Ausentismo del alumnado

El ausentismo del alumnado es muy común en las universidades más grandes. En parte se atribuye al impersonalismo de la lección magistral y en parte, en algunos casos, a la falta de regularidad con que asisten los profesores. Pero hay otros factores coadyuvantes. Por

una parte, las propias universidades distinguen a veces entre clases teóricas y prácticas, no siendo obligatoria la asistencia a las primeras. También se fomenta la inasistencia cuando el contenido de las clases es exiguo o anticuado, o cuando los únicos conocimientos que se exigen en el examen se obtienen de apuntes de clase, publicados con frecuencia oficial u oficiosamente. El alumno pierde hasta el último resto de motivación cuando se acompaña el sistema de la lección magistral con exámenes poco frecuentes, por ejemplo, una vez al año a fin del curso, y si éste es privado, oral y breve. ^{4/} Precisamente es ésta la situación, en todos o casi todos sus aspectos, en aquellas universidades latinoamericanas que cuentan con mayor número de alumnos.

Algunos resultados de la lección magistral y del ausentismo

Una destacada personalidad en materia de educación económica en México, -a la que se reconoce también como una especie de mentor intelectual del país- hizo la siguiente caracterización del sistema de la lección magistral. Un profesor digamos de "80 por ciento de capacidad" hace una exposición de la cual el alumno capta la mitad en sus apuntes, es decir 40 por ciento de toda la verdadera información. Sin embargo, la mitad de lo que el alumno anota es una mala interpretación de lo que dijo el profesor, de la otra mitad que está correcta, el alumno se olvida una mitad más. Por lo tanto, al presentarse a examen el alumno sabe 10 por ciento de la verdad.

Puede haber en esto cierto grado de exageración retórica; pero en una encuesta efectuada recientemente en una de las más grandes universidades sudamericanas se ha revelado que de los 10.000 y más alumnos de la facultad de economía, de un 70 a 80 por ciento no asistía a las clases teóricas, sólo un 24 por ciento estudiaba regularmente y un 87 por ciento nunca consultaba al profesor. Dados estos resultados, no es de extrañar que los grupos estudiantiles expresaran generalmente a los miembros de la Misión su descontento con el sistema de la lección magistral.

Métodos alternativos

Cuando la matrícula puede limitarse en una u otra forma, puede continuarse con el sistema de la lección magistral, pero agregándole importantes complementos. Así, en un gran curso de teoría en la Universidad de São Paulo con 125 alumnos, el profesor cuenta con tres ayudantes de tiempo completo y seis monitores. Este sistema hace posible dividir al curso en pequeños grupos para discutir la lección y el material de lectura asignado, así como para preparar investigaciones individuales.

En la Universidad de Minas Gerais (Belo Horizonte) el sistema de la lección magistral persiste también; pero 28 de los mejores alumnos reciben becas del Instituto de Ciencias Económicas, Políticas y Sociales, que mantienen la industria y los bancos privados. Estos alumnos pueden dedicar todo su tiempo a sus estudios y reciben instrucción de profesores de horario completo. En la Universidad del Brasil, el Instituto de Ciencias Sociales otorga becas a 20 alumnos de tiempo completo, elegidos entre los estudiantes de segundo y tercer año. La formación de una pequeña élite intelectual de alumnos es un método útil a corto plazo para dotar al país de algunos jóvenes economistas realmente bien preparados. A más largo plazo, sería más democrático que, aunque cuidadosamente seleccionados, el número de estudiantes fuera mayor.

En las universidades que no limitan la matrícula, resulta más difícil resolver el problema de complementar la lección magistral. En la Universidad de Buenos Aires se está ensayando un sistema sobre una base voluntaria mediante el cual un pequeño número de alumnos (60-100) se eximen del examen oral a fin de año, pero estudian en estrecho contacto con sus profesores. El curso se divide en tres períodos, con una prueba parcial escrita al final de cada uno. Los alumnos que fracasan en cualquiera de ellas deben presentarse al examen oral. La finalidad del curso es dar una capacitación especial a un pequeño número de alumnos, y se supone que el estudiante hará un esfuerzo especial por efecto de la sustitución del sistema de exámenes finales.

En las escuelas de economía con matrícula muy limitada y alumnos de tiempo completo -universidades de Chile, del Valle, los Andes y Nuevo León- ha desaparecido la impersonalidad del sistema educativo junto con la lección magistral. En la Escuela de Economía de la Universidad de Chile, que es donde parece que ha progresado más la atención individual al estudiante, la vida universitaria del alumno ofrece las siguientes características:

1) Una biblioteca pequeña, pero de calidad, de la que pueden disponer los alumnos;

2) Internados en la vecindad con capacidad para alojar a 10 por ciento del alumnado;

3) Entrevistas semanales con cada alumno a cargo de profesores auxiliares, en que se repasan las lecciones y el material de lectura;

4) Becas proporcionadas al 10 por ciento de los alumnos más pobres con fondos aportados por el 90 por ciento de los que gozan de ingresos más elevados;

5) Cada alumno tiene su asesor -que es miembro de la facultad o un alumno más avanzado- que lo aconseja durante el primer semestre sobre asuntos del curso y la escuela.

6) Los alumnos tienen a su cargo el funcionamiento de los internados, la reproducción mimeografiada de materiales de enseñanza, etc.

Tareas y exámenes

Aunque no sea posible introducir en todas las universidades muy grandes las características de la escuela mencionada, hay una reforma que no resultaría muy costosa y que podría redundar en gran beneficio de la moral estudiantil. Se trataría de instituir deberes regulares de lectura u otras tareas, y frecuentes pruebas escritas. Estas medidas están entre las recomendadas hace algunos años por el Colegio de Economistas de México. Muchas, si es que no la mayoría, de las

universidades latinoamericanas basan toda su instrucción en la lección magistral, sin ningún otro trabajo por parte del alumno que el de aprender el contenido de esas lecciones para poder pasar un examen único a fin de año. Si el curso es muy grande, el examen puede ser oral y no durar más de diez minutos. Ya es un gran avance cuando los exámenes son escritos y se efectúan al menos dos veces al año, como sucede en las Universidades de São Paulo y Río de Janeiro. En las escuelas más pequeñas se han introducido los exámenes escritos más frecuentes y además se encomienda al alumno la preparación de informes, pequeños proyectos de investigación, etc.

Sin embargo, los exámenes no son muy constructivos en sí mismos; evalúan los conocimientos y mejoran la moral, pero no educan. La dedicación diaria y perseverante del alumno a sus estudios sólo podrá lograrse a través de una asidua lectura. A fin de que se logre este objetivo, hay que cumplir dos condiciones: 1) hay que inducir al alumno a hacerlo asignándole específicamente determinadas secciones o capítulos. La tarea, aparte de estar bien definida, debe poder cumplirse en un plazo prudente. Los departamentos de economía de Belo Horizonte, Universidad de Chile, del Valle, los Andes y Nuevo León han introducido este sistema. 2) Como los hijos de Israel que no podían fabricar ladrillos sin paja, los alumnos no pueden estudiar sin libros.

Bibliotecas, textos y otros materiales docentes

El espectáculo que presentan algunas magníficas "ciudades universitarias" impresiona por el contraste que ofrecen sus exiguas bibliotecas. Si tenía razón el Cardenal Newman al decir que "una universidad es una colección de libros", éstas podrán ser ciudades, pero no universidades. Esta irónica situación raras veces -quizá nunca- se origina en una decisión por parte de la facultad, sino que se deriva de un dictamen gubernamental o legislativo. Si la enseñanza está empobrecida por la prioridad dada a los ladrillos y la piedra antes que a los profesores y los libros, estos hermosos edificios tienen al menos el valor simbólico de demostrar respeto por la enseñanza superior, y dan una base física para las grandes universidades del mañana. Las

buenas bibliotecas no sólo exigen una inversión considerable, sino también el cuidado y paciente atención de alguien que conozca a fondo el campo de que se trata, en este caso de economía.

Aunque los economistas crean que su biblioteca es satisfactoria como en Montevideo y São Paulo, puede adolecer del defecto de no poseer suficientes ejemplares de las obras más utilizadas, y éstos son esenciales para que tengan éxito la práctica de asignar regularmente lecturas a los estudiantes de economía. Esta deficiencia puede compensarse parcialmente de muchas maneras. Como se indicó ya, y para citar un ejemplo, en la Universidad de Belo Horizonte la Facultad se dedica a preparar una serie de materiales condensados sobre los temas de los cursos.

Sin embargo, una dificultad que no es fácil de salvar es la escasez de buenas traducciones de textos y libros básicos de consulta en español y portugués. (No hay que olvidar que alrededor de un tercio de la población latinoamericana es de habla portuguesa). Conocidas editoriales de México, Buenos Aires y Madrid han traducido gran número de obras económicas. En ocasiones hay quejas acerca de la fidelidad de la traducción, pero en general han tenido muy buena acogida. El aumento de las traducciones al español y portugués tendría un "efecto multiplicador" sobre la enseñanza superior de la economía.

También es fundamental el conocimiento del inglés para los alumnos de economía que siguen estudios avanzados de cualquier tipo. En general las universidades latinoamericanas no ofrecen cursos de lenguas modernas, aunque las escuelas secundarias parece que les asignan mayor importancia que sus congéneres en los Estados Unidos. Sin embargo, pocos estudiantes universitarios latinoamericanos tienen un dominio del inglés suficiente como para leer la bibliografía económica. En vista de ello, algunas escuelas, como las de la Universidad de Chile, del Valle y Nuevo León ofrecen cursos de inglés o proyectan organizarlos. A más largo plazo, y a medida que aumente la cantidad de traducciones y de publicaciones originales en español o portugués, será menos necesario dar tanta importancia al inglés.

Práctica de la investigación

Si el programa universitario tiene por objeto producir economistas profesionales que sean útiles en el gobierno, los negocios privados o los organismos internacionales, debe capacitarlos también en las prácticas de investigación. Un paso en esta dirección es el que han dado las facultades de economía que exigen para obtener el título básico no sólo cursar cierto número de años o disciplinas, sino la presentación de una tesis, como ocurre en las universidades de Costa Rica, Chile, el Ecuador y los Andes. ^{5/} Con excepción de Costa Rica, estas mismas universidades obligan al alumno a participar en seminarios de investigación, como condición para recibirse. Dos de esos seminarios son organizados por la Escuela de Economía y un tercero por el Instituto de Investigaciones Económicas.

Cuando lo permiten la calidad de los estudiantes y la naturaleza del sistema institucional, los alumnos obtienen empleos en los organismos de investigación de la universidad. Fuera de ellos, las posibilidades más amplias de investigación parecen encontrarse en los bancos centrales. El empleo de estudiantes es fenómeno tan regular en la División de Investigación del Banco de México, que su remuneración se gradúa según el año que cursan. Si el estudiante tiene necesidad de ganarse la vida, la investigación económica es el tipo de trabajo probablemente más provechoso para su carrera.

El lado humano: motivación del alumno

La buena formación del economista profesional demanda algo más que buenas bibliotecas, edificios cómodos, profesores alertas y estudiosos y programas sensatos. El alumno debe querer aprender, y tiene que contar con la energía y la determinación de hacerlo. En casi todas las ciudades visitadas por la Misión, se observó que había un buen mercado para buenos economistas -y el hecho se ha subrayado varias veces en este informe-, pero también se anotó con demasiada frecuencia una falta excesiva de asistencia a clases, carencia de entusiasmo y negligencia o poca dedicación por parte de los alumnos.

En secciones anteriores de este informe se han indicado algunas de las causas: mucho trabajo extra universitario que resta energías al alumno para sus estudios; falta de prestigio de los profesores entre sus alumnos; trabajo irregular de los profesores y dificultad de ponerse en contacto personal con ellos; programas no adaptados a las necesidades de los estudiantes y cursos que guardan poca relación con el ambiente en que viven; dificultad en conseguir o usar los escasos materiales de consulta, etc.

Además de estas causas formales, y a veces físicas, hay otras de naturaleza más sutil. El sistema de la elección magistral tiende a impartir un sentido de impersonalidad e incluso de lejanía a la materia. Es necesario introducir relaciones personales más directas. Con demasiada frecuencia las únicas manifestaciones tangibles de la vida universitaria son los deportes, los acontecimientos sociales y las actividades políticas. Las facultades de economía necesitan tomar algunas medidas para estimular el intercambio intelectual y la discusión entre sus alumnos. En potencia, los jóvenes economistas podrían aprender tanto de sus colegas como de sus profesores. El sistema de internado puede coadyuvar a este fin. Pero a falta de los medios físicos para implantarlo, la vida estudiantil puede enriquecerse por un gran número de actividades de cooperación, competencias, pequeños premios y distinciones, y mediante la participación de los profesores en algunas actividades estudiantiles. En resumen, el alumno no debe sentir que está siendo "elaborado" por una máquina impersonal, sino de que merece respeto en una comunidad de estudiosos.

3. Conclusiones

Con respecto a los programas, la Misión llegó a la conclusión de que en América latina algunas facultades de economía no se mantienen al tanto de los acontecimientos y en estrecho contacto con la economía nacional en que viven. El poco respeto que merece el ramo de economía en algunas partes se explica en parte porque no se ha aprovechado suficientemente, por el ciudadano y por el estudiante, su capacidad para ayudar a resolver los problemas de desarrollo a que se enfrentan todas las naciones de este continente.

Los programas de economía deben diferenciarse no sólo de los de leyes, sino también de la contabilidad, administración comercial, administración pública, etc. Un solo plan educativo no puede servir a todas esas necesidades. Al fin de elaborar un programa de estudios adaptado a una época y lugar determinados, las facultades deberían gozar de autonomía; también es aconsejable que los estudiantes tengan alguna libertad para elegir sus cursos.

Las facultades latinoamericanas de economía intentan abarcar demasiadas materias en un solo año. Se mejoraría la calidad de los egresados si se redujera su número a la mitad, con una mayor concentración en cada materia. Entre los cursos que se conservaran habría algunos que, como el sistema de cuentas nacionales, den una visión general de la economía. Pero no hay gran utilidad en tratar de formular un programa ideal, porque éste deberá ser elaborado por cada facultad por sí misma. Cualesquiera que sean los cursos particulares, el objetivo de la enseñanza de la economía es en esencia inculcar una actitud objetiva, analítica e imparcial hacia los problemas prácticos.

Por lo que a métodos docentes se refiere, impresionaron a la Misión los inconvenientes de la lección magistral cuando se emplea como método único o casi único. Pero también se supo observar que en algunas universidades con matrícula relativamente grande se está intentando complementar la lección magistral con exámenes más frecuentes, investigaciones por parte de los alumnos, tesis, etc. El sistema, ya visto de elegir un pequeño número de alumnos muy capaces y mantenerlos mediante becas para que puedan dedicarse por tiempo completo al estudio parece producir jóvenes economistas muy bien preparados dondequiera que se ha introducido. Se espera que este sistema pueda llegar a ser más democrático mediante el aumento gradual de las becas y del número de alumnos y profesores de dedicación completa.

La Misión observó que generalmente da buenos resultados el empleo de listas de lecturas y tareas para el trabajo cotidiano del curso. Si se desea apartar a los alumnos del antiguo sistema según el cual no hacían más que estudiar sus apuntes -y eso quizá sólo una o

dos veces al año en cada curso- deben existir tareas definidas y además los libros o reproducciones de los materiales de lectura deben ser de fácil consulta para los alumnos, sin una demora o gastos excesivos. Insistimos en que es aconsejable aumentar el número de traducciones al español y al portugués, y en que también se elevaría en general el nivel de la economía si hubiera más alumnos con un dominio práctico del inglés.

Por supuesto que en la educación económica los esfuerzos deben tender a intensificar el conocimiento de los fundamentos de esta ciencia, pero no debe ser éste un proceso pasivo en que se asimila un vasto acopio de informaciones. Las facultades críticas y analíticas del estudiante -desarrolladas a través de las discusiones, preparación de monografías, debates e investigaciones- constituyen una parte quizá más importante de su bagaje.

En vista del estado poco satisfactorio de la enseñanza de la economía en los primeros grados universitarios en América latina, adquieren especial importancia los estudios de postgraduados y los cursos de perfeccionamiento tanto dentro como fuera de la universidad.

Por último, la Misión quisiera expresar su convicción de que puede lograrse una gran mejora de la educación universitaria en lo que toca a los programas y métodos docentes, y muchas veces sin gran costo financiero. La compra de libros y la contratación de nuevos auxiliares en realidad costará algo, pero no mucho en comparación con lo que se pagaría por edificios y estadios. El principal obstáculo a que hace frente la reforma del programa y los métodos no es financiero, sino lo difícil que resulta romper con la tradición y aventurarse sin temor por un nuevo camino.

NOTAS

1. Por supuesto sólo una minoría entre ellos se interesa propiamente por la ciencia económica, en comparación con los que tienen en vista la contabilidad, la administración comercial, etc.
2. En el anexo II pueden encontrarse ejemplos de programas con mayor y menor número de asignaturas.
3. La designación de Contador Público empleada en la Argentina y el Uruguay se presta a confusiones. En realidad es el grado básico en la carrera del economista, pero existen grados más altos: los de Licenciado y Doctor en Córdoba y Buenos Aires, y de Doctor en Uruguay. La Universidad de Buenos Aires separó recientemente la carrera de Contador de la de Economista.
4. Nos referimos al examen único y final como medio de promoción en cada materia, con exclusión de pruebas parciales. Pero no se aboga por la frecuencia de las oportunidades que se dan a los estudiantes para rendir exámenes finales durante el año escolar, como ocurre en algunas universidades y que, a juicio de la Misión, es un factor de perturbación para el desarrollo regular de los cursos.
5. En otras universidades, como las de la Argentina, la tesis se exige para el doctorado.

CAPITULO IV

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SUPERIORES

1. Estudios superiores

A diferencia de las universidades norteamericanas, en América latina no se acostumbra a distinguir entre estudios para egresados de la Universidad y para los que todavía aspiran a obtener su grado. Los cursos a que se hace referencia en este capítulo son los que en América latina se denominan para "posgraduados" y que se cursan después de haber aprobado el programa básico de la universidad.

Los cursos para postgraduados no forman parte de los estudios regulares para obtener un grado académico o título profesional como en los Estados Unidos.

Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos para graduados (ESCOLATINA)

La Escuela empezó a funcionar en Santiago de Chile en 1957. Desde un comienzo, fue concebida como un centro destinado a recibir un alumnado latinoamericano y no solamente chileno. Ello ha sido posible gracias no sólo al apoyo que la propia Universidad de Chile le ha brindado a este establecimiento, sino también al que le han prestado la Fundación Rockefeller y, últimamente, la Organización de Estados Americanos, a través de su Departamento de Becas. Además, algunas instituciones nacionales de otros países han mostrado vivo interés en aprovechar las facilidades que ofrece este centro para enviar a sus graduados a hacer estudios de especialización.

Para el año académico de 1960 solicitaron matrícula 60 postulantes y fueron aceptados 25, 1/ que, unidos a los estudiantes de segundo año, dan un total de 47 alumnos provenientes de 11 países latinoamericanos. De ellos, 17 se están especializando en Desarrollo Económico y 7 en Agronomía. Los estudiantes son de jornada completa, debiendo, en consecuencia, dedicar todo su tiempo a sus estudios e

investigación con exclusión de cualquier otra actividad. La Escuela cuenta con un personal docente de profesores chilenos y extranjeros, -también todos de tiempo completo- de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile.

"La Escuela tiene por finalidad impartir enseñanza de alto nivel científico en el campo de las ciencias económicas y administrativas y habilitar en las técnicas de investigación con el objeto de capacitar a los alumnos en el conocimiento y comprensión de estas ciencias y su relación con los problemas de las economías latinoamericanas. Especializa en ciencias económicas y administrativas con cursos completos de dos años de duración para graduados; en ciertos casos este plazo podrá exceder de dos años".

El programa de estudios comprende un Curso Introductorio de un semestre, común para todos los alumnos; un Curso Fundamental, de un semestre, diferenciado para las ramas de Economía y Administración, y un Curso Electivo, de dos o tres semestres, según sean las menciones del estudiante. El Curso Introductorio comprende las materias de Teoría Económica, Matemáticas, Estadística e Historia Económica. El Curso Fundamental comprende dos asignaturas obligatorias para todos, más las obligatorias del ramo que el alumno elige como especialidad. Las primeras son Historia Económica y Estadística y Matemática; en cuanto a las segundas, puede constituir un ejemplo el Curso Avanzado de Análisis Económico. "Al comienzo del Curso Fundamental a cada alumno se le asignará un profesor-tutor cuyas funciones serán: asesorar al alumno en el estudio de su especialidad dirigirlo u orientarlo en un seminario o un curso de lectura en su especialidad y dirigirlo en la preparación de sus tesis-memoria". Los cursos electivos corresponden a las diversas menciones que ofrece la Escuela.

El alumno deberá elaborar su tesis durante el segundo año. El examen final versa básicamente sobre la materia que el alumno ha elegido como su especialidad y se rinde ante una comisión formada por el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, e integrada además por el Director de la Escuela, el Profesor-tutor y dos profesores más de la Facultad, elegidos por el Decano de

entre aquellos que enseñan la especialidad a la cual el candidato postula. La aprobación de este examen da derecho a recibir un diploma que acredita los estudios hechos.

Centro de Planificación Económica

También dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile, existe el Centro de Planificación Económica, que comenzó a funcionar en 1959 con la idea de capacitar profesionales que actúan en los organismos públicos en la preparación y ejecución de programas de desarrollo económico, especialmente de planificación regional. El Centro recibe graduados de diferentes profesiones que actúan en la programación del desarrollo económico, especialmente economistas, arquitectos, ingenieros y agrónomos.

En el presente año cuenta con 10 alumnos repartidos en las siguientes profesiones: 3 ingenieros civiles, 1 arquitecto, 1 médico, 2 agrónomos, 2 economistas y 1 pedagogo. Estos alumnos atienden clases y discusiones de mesa redonda y trabajan conjuntamente en un programa de desarrollo de una cierta zona geográfica chilena. Este año, por ejemplo, están trabajando en la elaboración de un programa de desarrollo para la zona de Concepción, afectada por los terremotos que Chile sufrió en mayo de 1960. Su cuerpo de profesores se ha visto reforzado, este año, con dos expertos enviados por la Organización de los Estados Americanos. El curso dura un año y da derecho a un diploma que acredita haberlo cursado. En él se dictan las siguientes materias: Análisis Económico, Sociología, Estadística y Desarrollo Económico, complementadas, como se ha dicho, con conferencias, cursillos y discusiones de mesa redonda.

Centro Interamericano de Enseñanza de Estadísticas Económicas y Financieras (CIEF)

El CIEF fue creado por el Consejo Interamericano Económico y Social el 16 de junio de 1952 y comenzó a funcionar en Santiago de Chile en enero de 1953 como proyecto N° 10 del Programa de Cooperación Técnica de la Organización de Estados Americanos y depende tanto

del Instituto Interamericano de Estadística como de la Universidad de Chile, estando esta última representada por la Facultad de Ciencias Económicas, cuyo decano preside la junta directiva del organismo.

Desde su iniciación, el CIEF ha ofrecido un "curso completo" y "cursos selectivos" de 11 meses de duración, orientados a especializar en estadísticas económicas y financieras principalmente a graduados latinoamericanos en ciencias económicas que atienden el curso completo becados -a razón de uno por país- por la OEA sin perjuicio de algunas becas otorgadas por organismos nacionales de diversos países. Así, el "curso completo" de 1960 cuenta con 36 alumnos de dedicación completa que son atendidos por 9 profesores, también de dedicación exclusiva al Centro.

Programas de Capacitación CEPAL/DOAT en Materias de Desarrollo Económico

La Comisión Económica para América latina y la Dirección de Operaciones de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas iniciaron en 1952 un programa de capacitación destinado a enseñar a los técnicos latinoamericanos los métodos de formulación, presentación y evaluación de planes y proyectos y los problemas de desarrollo económico de la región.

El programa se basa en el supuesto de que la preparación de planes y proyectos es una tarea que requiere el uso de varias disciplinas. Se da una capacitación en estas actividades tanto a los técnicos que se especializarán en esta materia como a un nivel menos especializado. La CEPAL y la DOAT ofrecen un curso de 8 meses todos los años en Santiago a un grupo selecto de economistas, ingenieros y agrónomos de América latina, y organizan cursos trimestrales a solicitud de distintos países a los que sólo se admiten a los nacionales de esos países. En Santiago hay de 14 a 20 participantes y en los cursos intensivos de los distintos países asisten de 40 a 60 alumnos. En 1960 se ofrecieron 5 cursos intensivos en Bolivia, Brasil, Colombia, México y Uruguay.

El programa de Santiago supone 3 a 4 horas de clases diarias y 2 horas de seminario, lo que da un total mínimo de 800 horas de trabajo en clase durante 8 meses. Los participantes deben realizar lecturas que se consideran equivalentes a las asignadas en los cursos de postgraduados de las universidades norteamericanas y europeas. El programa comienza con la presentación de las cuentas de ingreso nacional, relaciones interindustriales, fuentes y usos de fondos de inversión, balance de pagos, presupuestos fiscales, números índices y análisis de correlación. A continuación se enseña la teoría del desarrollo económico, ilustrándose con ejemplos de países latinoamericanos y de otras regiones. Después la capacitación se concentra en distintos aspectos de la técnica de programación.

Los cursos intensivos celebrados en varios países latinoamericanos tienen un programa similar al de Santiago. Comprenden también una serie de 4 o 5 conferencias sobre problemas nacionales dictadas por expertos del país. Normalmente estos cursos dan 360 horas de clase a los participantes de tiempo completo y 240 horas a los alumnos de dedicación parcial. Todos los participantes deben asistir por lo menos a un 90 por ciento de las clases y seminarios, y los que son alumnos regulares deberán examinarse en 5 temas básicos del programa (cuentas nacionales, teoría y programación del desarrollo económico, presentación y evaluación de proyectos, finanzas y administración). Con este fin se mimeografían todos los materiales de consulta y se distribuyen entre los estudiantes.

Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA)

El CEMLA fue creado por iniciativa del Banco de México en la Segunda Reunión de Bancos Centrales, celebrada en Santiago de Chile en diciembre de 1949. La idea se formalizó en la tercera reunión (La Habana, febrero-marzo de 1952). Los bancos centrales son miembros asociados del Centro que cuenta además con dos miembros colaboradores: la Comisión Económica para América latina (CEPAL) y el Instituto Francés de Ciencia Económica Aplicada (París, Francia).

La sede del CEMLA está en Ciudad de México, donde realiza funciones docentes y de investigación, ambas combinadas desde hace 7 años. Tiene profesores e investigadores que pertenecen a su propia planta y otros contratados especialmente para el dictado de cursos. Sus estudiantes son becarios seleccionados con la colaboración de los bancos centrales y son principalmente funcionarios técnicos de los mismos. Hasta hoy han hecho el curso alrededor de 240 funcionarios. El desarrollo del curso, que dura un año, consiste en conferencias, seminarios, mesas redondas y trabajos prácticos, con dedicación completa de los alumnos. Aunque la enseñanza está orientada a los problemas de moneda y banca, se estudian también aspectos más generales de la teoría y la política económica.

Al mismo tiempo el CEMLA es un centro de observación de la realidad económica de América latina y publica un boletín quincenal (con un suplemento mensual) y un informe anual sobre aspectos monetarios de las economías latinoamericanas. Edita también algunos de los cursos dictados y otros trabajos científicos cuya divulgación considera de interés.

Departamento de Graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires

Funciona desde 1958. En 1959 se ofrecieron cursos -desde agosto hasta noviembre- a más de 900 alumnos inscritos. Los cursos de economía versaron sobre economía política y política económica. Del total de inscritos sólo llegaron al fin de los cursos unas 300 personas. La razón principal de deserción parece residir en la diferencia de nivel de los alumnos. Para algunos el curso resulta más bien elemental, en tanto que es relativamente muy difícil para otros. Se señaló que los que se inscriben en cursos de administración y contabilidad, a menudo desertan cuando se ha discutido la materia en que estaban específicamente interesados.

Estos cursos dan derecho a un certificado de asistencia a los alumnos que tengan una concurrencia a clases no inferior al 75 por ciento. También dan un certificado de aprobación de examen. El plan

de actividades para 1960 comprende cursos regulares, cursos breves (cursillos), seminarios, cursos intensivos de desarrollo económico, cursos de productividad y conferencias. Los cursos regulares se desarrollan de lunes a viernes de 19 a 21 horas. Se hacen de ocho a diez cursillos de cinco meses con dos horas de clases semanales. El consejo directivo de la facultad decide anualmente los cursos que se ofrecerán.

Con respecto a los seminarios se resolvió crear los siguientes grupos de estudio: mercado común, ahorro e inversión y financiación de un plan de vivienda. Funcionará también un seminario de teoría económica básica para el análisis de criterios de inversión y de programación regional. ^{2/}

El curso intensivo de desarrollo económico "se dictará sobre la base de los cursos que organizó la CEPAL en 1958 y en 1959 en esta Facultad. El número de participantes será limitado en la forma que sigue: a) 30 en los cursos completos; b) 50 en los cursos semicompletos; c) 20 en los cursos parciales. El número promedio de clases será de 20 a 25 horas para cada materia básica. La duración total del curso será de 20 semanas".

Orden de los Economistas, São Paulo, Brasil

La Orden de los Economistas (asociación profesional) de São Paulo ha organizado ocasionalmente algunos cursos de extensión de corta duración -no más de tres meses con una o dos sesiones por semana- pero esos cursos no constituyen un programa regular.

Universidad del Estado de São Paulo

En la Universidad del Estado de São Paulo se abrió en 1959, matrícula para el doctorado con un programa de dos años. Los profesores-asistentes que se matricularon son "candidatos" de tiempo completo. El candidato sólo trabaja en la preparación de una tesis por el referido período mínimo de dos años. Sobre esa tesis que debe ser defendida públicamente, informan cinco personas. Los 41 inscritos se

dividen en la forma siguiente: 23 en economía (de los cuales 22 son profesores asistentes), 2 en actuariado y el resto en administración y contabilidad. Con este programa espera la facultad contar en el futuro con un cuerpo de profesores que ostentan este grado de doctor. En 1960 se graduarán seis alumnos.

En 1961, además del doctorado, se iniciarán cursos de especialización para graduados que funcionarán vespertinamente según se nos informó. Se piensa dar 11 cursos diferentes durante dos semestres; si el resultado es favorable, se podrían ampliar a dos semestres más. En esta forma, si un alumno del curso de especialización se interesara por el doctorado podría hacerlo presentando una tesis. En los cursos que comentamos, se otorgarán títulos de especialistas en economía, en administración y en contabilidad.

Escuela Posgraduada de Ciencias Sociales, Fundación de Sociología y Política de São Paulo.

Esta institución, que no fue visitada por la Misión, tiene dos divisiones: 1) antropología y sociología y 2) economía. Ofrecen un grado de master en ciencias sociales que se considera, principalmente, preparatorio para estudios más avanzados en universidades extranjeras. Para el grado exigen un mínimo de dos años, que incluyen tiempo integral del alumno, asistencia obligatoria a clases y un mínimo de notas, un trabajo escrito que tiene el carácter de un proyecto de investigación, un período de trabajo práctico en la especialidad y la elaboración y defensa de una tesis con los datos obtenidos en el trabajo práctico.

De acuerdo con el Anuario 1959, el primer semestre (2 de marzo a 30 de junio) de 1959 comprende políticas monetaria y fiscal y estabilización económica; desenvolvimiento económico e industrialización; y el presupuesto público como instrumento de programación del desarrollo económico. El segundo semestre (3 de agosto a 30 de noviembre) abarca teoría macroeconómica, programación del desarrollo económico y teoría de programación lineal y su aplicación.

Según el propio anuario, esta institución cuenta con algunos becarios de la Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), de la OEA, de la Fundación Rockefeller y de la Comisión Fulbright.

Según informaciones que le fueron proporcionadas a la Misión, los cursos no son los mismos todos los años. Cambian de acuerdo con las especialidades de los profesores de que se puedan disponer, especialmente los que provienen de los Estados Unidos. El título de master no es oficial. Los alumnos que recibe la Escuela pueden ser bachilleres en cualquier rama y aunque reciban un grado de master, no pueden ejercer como economistas puesto que la profesión está reglamentada por ley y limitada en su ejercicio solamente a los economistas titulados, que son aquellos que han recibido su grado de bachiller en economía.

Consejo Nacional de Economía, Río de Janeiro, Brasil

El Consejo Nacional de Economía que funciona en Río de Janeiro es un organismo encargado de emitir opinión sobre los proyectos de ley en materia económica que se envían al congreso y también a solicitud de instituciones. El organismo cuenta desde 1953 con un curso para graduados de un año de duración (marzo a diciembre). No es privativo para economistas y pueden asistir a él ingenieros, abogados y agrónomos, principalmente. Se exige una asistencia mínima de 75 por ciento y se otorga un certificado de aprovechamiento. Los cursos constan de clases "teóricas" y "trabajos prácticos".

Los cursos "tienen como finalidad principal posibilitar a los economistas que integran las asesorías de diversos organismos de estudios o a los candidatos a tales organismos, sean públicos o privados, el dominio de las técnicas modernas de análisis económico con el propósito de prepararlos para el ejercicio profesional". ^{3/}

Las materias que se estudian incluyen matemáticas, estadística, microeconomía (teoría del consumidor, teoría de la firma); macroeconomía (contabilidad social, teoría y política monetaria, teoría

de la determinación del ingreso nacional, política fiscal, comercio internacional); desarrollo económico. Se ofrecen también, cursos especiales de programación lineal, teoría de la localización, introducción a la econometría y de técnicas de elaboración de proyectos.

El Consejo invita a las instituciones estatales a enviar alumnos becados. En 1960 se matricularon 80, de los cuales se estima que llegarán al término menos de la mitad. Solamente 5 son de tiempo completo. Todos los profesores se han capacitado en el exterior, uno o dos años académicos especialmente en los Estados Unidos y en el Reino Unido. El 70 por ciento de los alumnos son graduados en economía.

La idea básica del curso parece ser la de llenar los vacíos de la enseñanza universitaria e intensificar algunas materias. En las facultades universitarias los alumnos leen generalmente muy poco. En cambio aquí se exige un programa de lecturas. El método de enseñanza se basa en conferencias combinadas con lecturas selectas. Por otra parte, como se indicó en otro lugar, en la universidad los alumnos llevan muchos cursos al mismo tiempo y ello les impide trabajar a fondo en cualquiera de ellos. En el Consejo se concentran en dos al mismo tiempo.

Un interesante proyecto del Consejo es llevar a sus aulas a los profesores de las escuelas de economía del Brasil para darles un curso de teoría económica más la materia de su especialidad. Es evidente que los cursos del Consejo tienen buen prestigio en Brasil; desde su creación han ingresado en ellos alrededor de 400 alumnos y han salido, aproximadamente, 120. Como se puede deducir de lo anteriormente dicho, no son cursos de especialización.

Facultad de Ciencias Económicas del Estado de Guanabara

En esta escuela, que funciona en Río de Janeiro, se ha iniciado en 1960 un curso de extensión universitaria para graduados que comprende un ciclo de unas 50 conferencias dictadas entre mayo y noviembre. Los alumnos podrán recibir un certificado de asistencia y aprovechamiento.

Fundación Getulio Vargas

Esta fundación de Río de Janeiro, ha organizado un programa de 2 años de capacitación en economía, con la ayuda del Punto IV. Seleccionará 15 economistas y a los 5 mejores espera darles capacitación complementaria en el exterior por un año con becas otorgadas por la propia Fundación y el Punto IV. El programa ha sido diseñado para dos años. Por lo tanto, se enviarán 10 alumnos en total a los Estados Unidos que estudiarán al nivel de graduados un año en la Fundación, y uno más, como mínimo, en los Estados Unidos.

Actualmente, la Fundación recibe economistas que van a capacitarse en investigación y otros que permanecen por dos o tres meses para aprender cómo se hacen los cálculos de ingreso nacional que la Fundación realiza.

Belo Horizonte, Brasil

En Belo Horizonte, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Minas Gerais, en colaboración con el Instituto de Ciencias Económicas, Políticas y Sociales de Minas Gerais -institución independiente complementaria de la facultad- mantiene un curso para graduados de análisis económico en su Escuela de Posgraduación que ha iniciado actividades en el presente año de 1960. "La iniciativa de este curso tiene, en el presente año, el patrocinio de las siguientes instituciones: Banco Nacional de Desenvolvimento Económico, Banco del Nordeste de Brasil, Confederación Nacional de la Industria y Campaña Nacional de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior". 4/

El artículo primero del reglamento define los objetivos del curso en los siguientes términos: "El curso de análisis económico, de postgraduación, tiene por objeto proporcionar a los egresados de los cursos de ciencias económicas, políticas y sociales los conocimientos y entrenamientos necesarios, para el dominio de las modernas técnicas de análisis económico, con la finalidad de prepararlos para el ejercicio de actividades profesionales, científicas y del magisterio".

La matrícula del curso está limitada a un máximo de 60 personas para este primer año, límite que será revisado anualmente. La selección de los candidatos será hecha por una comisión designada por el director del instituto (que es la misma persona que ejerce el cargo de director de la facultad), y se basará en un examen de los antecedentes de los candidatos, así como en las pruebas y entrevistas personales que fueren determinadas.

En el año lectivo de 1960 el curso tiene un curriculum constituido por 13 disciplinas básicas (que se dan en 7 a 30 horas, cada una) y 7 disciplinas complementarias. Su duración total es de seis meses y medio, del 15 de abril al 31 de octubre. Comprende clases, trabajos prácticos y conferencias. Se exige una asistencia mínima de 80 por ciento a las disciplinas básicas y una nota mínima de cinco (en escala 0 a 10) en cada una de ellas. A los que obtengan una nota media mínima de 6 en el conjunto de las disciplinas básicas se les otorgará un certificado de aprobación.

Actualmente el curso cuenta con 16 alumnos, todos de tiempo completo de los cuales 10 son becarios del Banco del Nordeste (4 son economistas 4 abogados y 2 contadores). Los alumnos opinan que el curso es bueno y que tienen buenos profesores. Estos últimos son en su mayoría, graduados jóvenes que trabajan para el instituto y la facultad a tiempo completo. El curso es de carácter general y no de especialización, siguiendo así la orientación de los que ofrece el Consejo Nacional de Economía a que ya nos referimos. Dado su carácter y su nivel en este primer año de funcionamiento, no hay alumnos que hayan egresado recientemente de la facultad como bachilleres en economía. En entrevista con la Misión, los becarios del Banco señalaron que la idea de aquel organismo es enviar a los alumnos a seguir estudios de especialización a la Universidad de Chile, a la CEPAL a los Estados Unidos o a Europa.

Universidad Central de Venezuela

El próximo año de 1961 empezará a funcionar el Centro de Estudios del Desarrollo en la Universidad Central de Venezuela, en Caracas.

Esta Universidad cuenta con un Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico que recibe un cierto porcentaje del presupuesto total de la misma para investigaciones, becas, publicaciones, etc. El Consejo financiará el Centro en más del 50 por ciento y para el resto se esperan otras contribuciones, principalmente de organismos públicos interesados en las labores que el Centro desarrollará.

En 1961 se piensa recibir 20 estudiantes de tiempo completo, para un programa de doctorado que serán atendidos por 4 profesores, también de jornada total. Además, se tiene la idea de aprovechar para que dicten clases a los técnicos extranjeros que llegan a Venezuela enviados por organismos internacionales o contratados por el gobierno.

Según parece, el Centro estará orientado principalmente a los estudios de planificación regional. Su personal estará formado por un profesor de economía, uno de planificación física y otro de planificación social. El Director será presumiblemente un economista.

Según se informó a la Misión, aunque el Centro piensa tener diferentes programas de enseñanza, comenzará el próximo año con el "curso doctoral para graduados" ya mencionado. Ese curso ha sido concebido "con el objetivo de formar personal de alta calidad, con la suficiente capacidad para asumir las más altas responsabilidades en la concepción, planificación y conducción del desarrollo social, económico y físico del país. Estará abierto para los profesionales egresados de las facultades de Agronomía, Arquitectura, Ciencias, Derecho, Economía, Humanidades, Medicina y Veterinaria, o que posean un título académico correspondiente y que a la vez dominen por lo menos un idioma extranjero (inglés, francés, alemán, italiano o ruso) y superen las pruebas de admisión que se fijarán oportunamente". ^{5/}

La idea es tener estudiantes de tiempo completo que permanezcan en el Centro por lo menos dos años, además del tiempo necesario para la preparación de la tesis de grado.

Conclusiones

En resumen, la Misión hace las consideraciones siguientes:

1. En muchas universidades parece difícil organizar la enseñanza para graduados sin antes mejorar notablemente la de la carrera "normal" que lleva el título de economista. En general, el nivel de aquella depende del de ésta.
2. Sin embargo, una "buena" enseñanza de graduados no es siempre incompatible con una de menos calidad en la carrera "normal". Este podría llegar a ser especialmente el caso en aquellas escuelas de matrícula ilimitada en que la gran cantidad de alumnos -en relación con las facilidades materiales y docentes de los establecimientos- no hace posible una enseñanza satisfactoria. En cambio, al nivel de graduados podrían seleccionarse los mejores alumnos y proporcionarles una preparación complementaria adecuada tanto general como especial.
3. Una solución que cuenta con el apoyo de todas las personas consultadas es la creación de centros regionales de capacitación para graduados. Se mira así con mucha simpatía a la actual Escuela de Estudios Económicos Latinoamericanos para Graduados de la Universidad de Chile, que ha abierto sus puertas a estudiantes de toda América latina. Por otra parte, la existencia de centros regionales no es incompatible con el funcionamiento de departamentos de graduados al nivel nacional; por el contrario, es concebible que entre ellos se pueda desarrollar una estrecha colaboración.
4. No deben confundirse los cursos de graduados, que conducen a una especialización o a una mejor formación general de nivel superior, con los cursos de actualización que se ofrecen a egresados relativamente más antiguos y que desean "ponerse al día" en ciertas materias. Ambos parecen ser necesarios. Su eficiencia dependerá fundamentalmente de la calidad del profesorado, por una parte, y por otra, de la calidad de los alumnos, así como del tiempo que éstos dediquen al estudio. Debería reconocerse francamente que no se puede esperar mucho de alumnos que quieren avanzar en sus conocimientos, pero que sólo pueden dedicar a este objetivo las horas "libres" de que pueden disponer

después de una jornada completa de trabajo. Por otro lado, también debe reconocerse que no basta tener profesores de tiempo completo. Lo que es imprescindible es que sean buenos profesores.

Finalmente, debe mencionarse que, a juicio de la Misión, el hecho de que los cursos para graduados conduzcan a un título o no, no indica nada con respecto a su nivel en América latina. Tampoco el nombre del título es muy representativo de los verdaderos niveles que alcanzan los estudiantes.

2. Investigación

La existencia de institutos de investigación en las facultades de ciencias económicas es muy anterior a la de la enseñanza para graduados en las universidades latinoamericanas. Sin embargo, tampoco han tenido un desarrollo apreciable. Chile constituye una excepción al respecto.

El Instituto de Economía de la Universidad de Chile en su etapa inicial -que comenzó con su creación en 1949 y terminó con la reorganización efectuada en 1955-, estuvo dedicado principalmente a efectuar estimaciones de las cuentas nacionales chilenas. Desde 1955 la institución ha ampliado notablemente sus actividades, aunque manteniendo siempre su carácter de organismo dedicado a la investigación básica, y ha llegado a contar con un personal de unos cuarenta economistas de tiempo completo. La mayoría de ellos son profesores y ayudantes de cátedras de la Escuela de Economía de la Universidad de Chile. Una gran parte se ha graduado en la propia Escuela de la Universidad de Chile; algunos se han graduado en universidades norteamericanas o inglesas, y varios de los graduados en Chile han efectuado estudios especializados principalmente en los Estados Unidos, con becas financiadas esencialmente a través del programa en que han convenido la Fundación Rockefeller y la Universidad de Chile y en virtud del cual, aquella institución ha prestado un importante apoyo al desarrollo del Instituto así como, a la Escuela de Graduados de la Universidad ya mencionada.

Las prioridades sobre los temas de investigación son determinadas por el director, en consulta con los investigadores-jefes. En esta forma, se organizan los "equipos de trabajo" y se efectúa la distribución anual del presupuesto.

En mayo de 1956 fue creado el Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad Católica de Chile, dependiente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, gracias a un contrato entre la International Cooperation Administration (Punto IV) y la Universidad de Chicago y de un convenio entre ésta y la Universidad Católica. El Centro cuenta actualmente con 5 economistas profesores de la Universidad de Chicago, dedicados exclusivamente a la investigación y 5 economistas chilenos, con capacitación de graduados en Chicago, dedicados por tiempo completo a la investigación y enseñanza en la Escuela de Economía de la Universidad Católica. Los temas de investigación son determinados individualmente, de acuerdo con las preferencias de los investigadores, y se desarrollan básicamente como tareas personales. Aunque cada persona es responsable de su trabajo, ello no implica que no haya reuniones de todo el personal para criticar y comentar tanto los planes como los resultados que se van encontrando a medida que el trabajo avanza.

El Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes (Bogotá) es en realidad un instituto de investigaciones que nació hace dos años y cuenta con catorce personas. La Fundación Rockefeller ha prestado una importante ayuda al desarrollo del Centro, haciendo posible que un economista norteamericano fuera nombrado como su director. Además, ha donado libros y equipo mecánico para estadística. El Centro tiene un programa de becas para que su personal pueda capacitarse en el exterior. Para complementar su financiamiento, el Centro ha contratado algunos trabajos de investigación con instituciones públicas y privadas colombianas y seguirá negociando otros contratos en el futuro.

Dentro de su cooperación con la Escuela, debemos mencionar su "Programa de Asistentes", que el segundo informe anual de las actividades del centro (julio de 1960) describe así: "se traen estudiantes

de las facultades de economía que han terminado sus cursos, con contratos de cuatro meses y un pequeño sueldo (en realidad es una beca), que escogen, desarrollan y terminan un corto trabajo de investigación. Estos proyectos sirven, también como tesis de grado en sus Facultades. Así, los estudiantes superiores se facultan para terminar sus grados, se hacen investigaciones coordinadas se producen mejores tesis y se establece una reserva de personal para el Centro".

La Universidad del Valle (Cali, Colombia) tiene una Facultad de Ciencias Económicas, creada en 1958, que cuenta con un cuerpo de profesores de tiempo completo. Aunque no existe un instituto de investigaciones como institución separada de la facultad, esos profesores de tiempo completo desarrollan trabajos de investigación a menudo con la ayuda de alumnos. El financiamiento proviene de varias fuentes, incluyendo a la Fundación Rockefeller y a la Asociación Colombiana de Manufacturas. El proyecto más importante en el que están trabajando se refiere a la agricultura en el Valle del Cauca, en estrecha colaboración con la Corporación del Valle del Cauca, institución gubernamental de fomento. Están levantando un censo agropecuario e investigando sobre costos de producción. El censo abarca una larga variedad de materias: tenencia de la tierra, fragmentación de las propiedades, tipos de cultivos, existencias de ganado, productos de origen animal, energía, maquinaria, topografía.

El Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad de Nuevo León (Monterrey, México) está orientado hacia la investigación en el noreste mexicano. El plan es comenzar a reunir y clasificar cierta información económica básica. Ello supone, entre otras cosas, un trabajo laborioso de preparación del cálculo del producto regional, que incluirá una evaluación de las unidades de producción física, valor estimado de las rentas de casas, etc.; balance de pagos regional. Se está iniciando, además, un proyecto de dos años para evaluar los recursos hidráulicos regionales. Sobre estas bases, este nuevo y todavía pequeño Centro continuará a niveles más avanzados: moneda y banca, impuestos, desarrollo económico, etc.

Una de las ideas fundamentales de este Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad de Nuevo León es la de que una carrera académica de tiempo completo es atractiva para un economista cuando le da posibilidades de realizar trabajos de investigación, y para ello es sumamente ventajoso que exista un centro o instituto de investigación dentro de la misma Facultad de Economía. Ello proporciona un íntimo y fructífero contacto entre la investigación económica y la enseñanza de la economía.

El Departamento de Investigaciones Económicas de la Universidad de Costa Rica, fundado en 1955, lleva a cabo estudios sobre el desarrollo económico del país, las condiciones sociales de la capital y el régimen de tenencia de la tierra. Estos proyectos cuentan con financiamiento privado y apoyo oficial por parte del gobierno central, los Ministerios de Obras Públicas, Agricultura, Economía y del Consejo Nacional de Producción y Banco Central. Los organismos públicos no sólo le prestan apoyo financiero, sino que también le facilitan personal. Las investigaciones están a cargo de un director, que trabaja a horario completo y que cuenta con siete economistas y estadígrafos y cinco ayudantes también de tiempo completo.

Los institutos de investigación económica de la Universidad Central del Ecuador, en Quito, y de la Universidad de Guayaquil, cuentan con un director y dos o tres investigadores permanentes secundados por estudiantes becados de las municipalidades y provincias que trabajan a tiempo parcial. El instituto de Quito, en colaboración con el instituto de Guayaquil y varios empleados del Banco Central vienen preparando desde 1950 un índice de precios mayoristas de los principales productos nacionales. Por su parte, el instituto de Guayaquil, que no fue visitado por la Misión, lleva un índice del costo de vida en esa ciudad.

Tampoco la Universidad del Estado de São Paulo cuenta con un instituto de investigaciones propiamente dicho, pero el hecho de tener algunos profesores y ayudantes de tiempo completo hace que en realidad se lleve a cabo alguna investigación en la Facultad. Se mencionó a la Misión que tanto la Universidad como la Orden de los Economistas (asociación gremial) tienen el proyecto de crear institutos.

La Universidad Nacional de Córdoba cuenta con el Instituto de Economía y Finanzas, en el que trabajan 5 investigadores de tiempo parcial con los que colaboran 6 funcionarios del personal administrativo. El Instituto fue creado hace unos 10 años. Ha publicado un cálculo del producto regional para 1957. Los 5 investigadores forman un buen equipo de economistas jóvenes que, si pudieran dedicar todo su tiempo a la investigación, constituirían una excelente base para un buen Instituto.

Algo similar debería decirse con respecto a los institutos de la Universidad de la República del Uruguay (Montevideo), en que trabajan unas doce personas a tiempo parcial (20 horas semanales). Son también jóvenes economistas, con verdadera vocación por la investigación y si estuvieran en otras condiciones, podrían rendir mucho más para la universidad y el país. Sin embargo, estos institutos han publicado una serie de monografías que deberían calificarse dentro de la categoría de investigación "aplicada" o "específica" para diferenciarla de la investigación "básica" (ingreso nacional, recursos nacionales, etc.).

En Río de Janeiro, la Fundación Getulio Vargas, institución autónoma subvencionada por el gobierno, mantiene el Instituto Brasileiro de Economía, dedicado fundamentalmente a investigaciones sobre producto nacional. Cuenta con 30 economistas y 20 funcionarios administrativos.

La Universidad Central de Venezuela tiene un Instituto de Investigaciones Económicas que se dedica al análisis de presupuestos familiares y ha publicado en 1960 un trabajo sobre la incidencia del alquiler en el ingreso. El personal de instituto es muy reducido. La directora trabaja tiempo completo. Además, se han contratado profesores extranjeros, pero como tienen muchas horas de clases disponen de poco tiempo para el Instituto. En 1959 se contó con dos de estos profesores. Para la investigación mencionada se dispone, además, de nueve becarios de tiempo parcial que paga la universidad.

En suma, la descripción que hemos hecho de algunos centros de investigación económica en las universidades de América latina revela que, aunque han alcanzado distintas etapas en su desarrollo, son relativamente numerosos y su calidad no se compara desfavorablemente con los centros de enseñanza básica y de graduados. Los institutos están frecuentemente dirigidos por economistas jóvenes y competentes y sus estudios suelen orientarse eficazmente hacia la investigación básica -ingreso nacional, recursos naturales y estructura económica del país- o hacia diversas investigaciones concretas sobre problemas que guardan relación más directa con la política económica de los países.

Debe destacarse que también en la investigación hay un problema económico, esto es, los recursos con que se cuenta para desarrollarla son limitados frente a la magnitud de la tarea que cada país debe afrontar al respecto. Es superfluo decir que, desde el punto de vista del desarrollo económico, "ahorrar" en investigación económica y en estadísticas es "preocuparse de los centavos y olvidarse de los pesos". Pero, en todo caso, en opinión de la Misión, la limitación de recursos financieros -que junto con la limitación de estadísticas básicas constituyen posiblemente los dos obstáculos más importantes para la expansión de estas instituciones y de sus actividades- obliga a fijar prioridades con respecto al tipo de investigaciones que abordarán los institutos en los diversos países latinoamericanos. Reconociendo la dificultad de generalizar en esta materia, la Misión estima que la investigación básica debería tener la primera prioridad. Por una parte, es posible que los institutos inicien estos proyectos y sigan a cargo de ellos durante cierto tiempo y que después los transfieran a otros organismos públicos como bancos centrales, servicios de estadística, etc. En muchos países, lo difícil es comenzar, esto es, mostrar la posibilidad de efectuar ciertos trabajos. La dificultad reside muchas veces en no saber cómo hacerlo y las universidades están evidentemente mejor equipadas para asumir la responsabilidad de ciertas investigaciones que nadie está dispuesto a iniciar. Por otra parte, es difícil imaginar que se pueda llegar muy lejos en la investigación aplicada sin contar con la información fundamental que proporciona la investigación básica. Por lo demás, no se debe tratar de "aprender a correr antes de caminar".

El desarrollo futuro de los actuales institutos universitarios y el nacimiento de otros allí donde no existen todavía, parece ser sólo una cuestión de tiempo en las universidades latinoamericanas. Ello se debe, no sólo a las razones dadas en los párrafos anteriores, sino también al creciente reconocimiento de que investigación y enseñanza son dos aspectos igualmente fundamentales -que se complementan y refuerzan mutuamente- del proceso educativo.

A mayor abundamiento, en el caso particular de las ciencias económicas, y debido en especial a la estructura de las facultades y universidades latinoamericanas, los institutos parecen constituir un buen sistema para llegar a contar con economistas jóvenes, bien calificados, que se dediquen por entero a la investigación y enseñanza, y que con su trabajo e influencia puedan ir modificando al ritmo que permitan las circunstancias, la estructura de las facultades de ciencias económicas.

NOTAS

1. La mayoría de los datos que aquí se insertan con respecto a ESCOLATINA, incluyendo los párrafos entre comillas, están publicados en el prospecto de la Escuela para 1961.
2. La mayor parte de la información consignada en este informe se encuentra en el folleto Departamento de Graduados, 1960 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.
3. Véase "Os Cursos de Análisis Económica de 1959", en Revista do Conselho Nacional de Economia, año VIII, núm. 1, enero y febrero de 1959.
4. Véase Instituto de Ciencias Económicas, Políticas y Sociales de Minas Gerais, Escuela de Posgraduación, Curso de Análisis Económico, 1960.
5. Véase Universidad Central de Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo, Informe Final, Caracas, mayo de 1960.

ANEXO I

FACULTADES, ESCUELAS E INSTITUCIONES VISITADAS POR LA MISION

Argentina

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba

Brasil

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de São Paulo (São Paulo)
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Minas Gerais (Belo Horizonte)
Facultad de Ciencias Económicas del Estado de Guanabara (Río de Janeiro)
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Brasil (Río de Janeiro)
Club de los Economistas (Río de Janeiro)
Compañía Nacional de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES) (Río de Janeiro)
Consejo Nacional de Economía (Río de Janeiro)
Fundación Getulio Vargas (Río de Janeiro)
Orden de los Economistas (São Paulo)

Colombia

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional (Bogotá)
Facultad de Economía de la Universidad de los Andes (Bogotá)
Facultad de Economía de la Universidad del Valle (Cali)
Corporación para el Desarrollo del Valle del Cauca (Cali)

Costa Rica

Escuela de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de
Costa Rica (San José)

Chile

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile
(Santiago)
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica
(Santiago)
CIEF

Ecuador

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central
(Quito)

México

Escuela de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de
México (México, D.F.)
Escuela de Economía del Instituto Politécnico (México, D.F.)
Escuela de Contabilidad, Economía y Administración del Instituto
Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Monterrey)
División de Investigaciones del Banco de México (México, D.F.)
Escuela de Economía de la Universidad de Nuevo León (Monterrey)

Perú

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de San Marcos
(Lima)
Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales de la Pontificia
Universidad Católica (Lima)

Uruguay

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la
Universidad de la República (Montevideo)

Venezuela

Escuela de Economía de la Universidad Central (Caracas)
Escuela de Economía de la Universidad Católica Andrés Bello
(Caracas)
Colegio de Economistas (Caracas)
Centro de Estudios sobre Desarrollo de la Universidad Central
(Caracas)

ANEXO II

ALGUNOS EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE PLANTELES DE ESTUDIO

1. Plan con muchas materias que no separa adecuadamente las carreras

FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA (ARGENTINA)

- a) Para Contador Público:

Primer Año

Economía (1er. Curso)
Contabilidad Superior (1er. Curso)
Complemento de Algebra
Instituciones de Derecho Civil
Geografía Económica

Tercer Año

Economía (3er. Curso)
Contabilidad Superior (3er. Curso)
Estadística Metodológica

Finanzas (1er. Curso)
Derecho Comercial (2do. Curso)

Segundo Año

Economía (2do. Curso)
Contabilidad Superior (2do. C.)
Análisis Matemático
Derecho Constitucional y Adm.
Derecho Comercial (1er. C.)

Cuarto Año

Economía (4to. Curso)
Contabilidad Superior (4to. C.)
Matemática Financiera y
Actuarial
Finanzas (2do. Curso)
Sociedades Comerciales
Práctica Profesional (1er. C.)
Seminario

Quinto Año

Economía y Política de los Transportes y de la Energía
Práctica Profesional (2do. Curso)
Contabilidad Pública
Economía Laboral y de Seguridad Social
Economía de Empresas
Organización y Técnica Bancaria
Seminario

b) Para Licenciado en Ciencias Económicas, además:

Econometría
Economía y Política Monetaria y Bancaria
Historia Social y Económica
Política Económica
Historia de las Doctrinas Económicas
Sociología Económica
Seminario

c) Para obtener el título de Doctor en Ciencias Económicas, el Licenciado en Ciencias Económicas deberá aprobar un examen de aptitud para traducir un IDIOMA EXTRANJERO y un trabajo que se denomina tesis de Doctorado.

d) Para Actuario, el Contador Público debe aprobar:

Matemáticas para Actuario
Matemática Actuarial
Estadística Matemática
Econometría
Biometría
Seminario en una materia y trabajos prácticos en cada una de las demás asignaturas.

2. Plan con muchas materias que separa la carrera de economista

ESCUELA DE ECONOMIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE
VENEZUELA

Curso nocturno para economistas

Primer Año

Teoría Económica (I)
Análisis Matemático
Contabilidad General (I)
Geografía Económica General
Sociología
Prácticas de Matemáticas
Prácticas de Contabilidad
Lectura y Discusión de Teoría
Económica

Tercer Año

Teoría Económica (III)
Estadística General
Fundamentos de Derecho Privado
Administración Pública
Historia de la Economía
Contabilidad (III)
Prácticas de Contabilidad
Prácticas de Teoría Económica
Prácticas de Estadística

Segundo Año

Cálculo y Matemáticas Finan-
cieras
Teoría Económica (II)
Geografía Económica de
Venezuela
Contabilidad (II)
Fundamento de Derecho Pú-
blico
Prácticas de Contabilidad
Prácticas de Matemáticas
Prácticas de Teoría Económica

Cuarto Año

Estadística Económica
Financiamiento de la Empresa
Contabilidad Social
Economía Industrial
Teoría Monetaria
Problemas de la Distribución
Economía de los Transportes

Quinto Año

Teoría Económica (IV): Dinámica Económica
Economía Petrolera y Minera
Teoría de las Finanzas Públicas
Mercados
Desarrollo Económico (I)
Economía Agrícola
Historia de la Economía Venezolana
Seminario de Presupuesto y Política Fiscal (Opcional)
Seminario de Bancos (Opcional)
Seminario de Economía Agrícola (Opcional)

Sexto Año

Economía del Trabajo
Teoría Económica (V): Economía Internacional
Análisis de Doctrinas Económicas
Desarrollo Económico (II)
Problemas Económicos Venezolanos
Hacienda Pública Venezolana
Seminario de Relaciones Públicas e Industriales
Seminario

3. Plan con materias que separa la carrera de economista

UNIVERSIDADES DEL BRASIL

Plan común del decreto ley 7988, 22 de septiembre de 1945 ^{1/}

Curso de Ciencias Económicas

Primera Serie

Complementos de Matemáticas
Economía Política
Valor y Formación de Precios (I)
Contabilidad General
Instituciones de Derecho Público

Segunda Serie

Estructura de las Organizaciones Económicas
Valor y Formación de Precios (II)
Moneda y Crédito
Geografía Económica
Estructura y Análisis de Balances
Instituciones de Derecho Privado

^{1/} Algunas Universidades han interpretado que este plan oficial es un mínimo obligatorio y en consecuencia han establecido otras asignaturas.

Tercera Serie

Repartición de la Renta Social
Comercio Internacional, cambio
Estadística Metodológica
Historia Económica General y
del Brasil
Ciencia de las Finanzas
Ciencia de la Administración

Cuarta Serie

Evolución de la Coyuntura Eco-
nómica
Política Financiera
Historia de las Doctrinas Eco-
nómicas
Estudio Comparado de los Sis-
temas Económicos
Estadística Económica
Principios de Sociología aplica-
dos a la Economía

4. Plan que separa las carreras, con régimen de semestres y materias optivas

ESCUELA DE ECONOMIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

1er. Semestre (Común a todas las menciones)^{2/}

Teoría Económica (1a. parte A)
Algebra y Trigonometría (A)
Organización y Administración
(1a. parte)
Historia de la Cultura

2do. Semestre (Común a todas las menciones)

Teoría Económica (1a. parte B)
Algebra y Trigonometría (B)
Contabilidad (A)
Nociones de Derecho

3er. Semestre (Común a todas las menciones)

Teoría Económica (2a. parte A)
Cálculo y Geometría Analítica (A)
Contabilidad (B)
Un ramo electivo

4to. Semestre (Común a todas las menciones)

Teoría Económica (2a. parte B)
Cálculo y Geometría Analítica (B)
Organización y Administración
(2a. parte)
Un ramo electivo

^{2/} El grado de Licenciado en Ciencias Económicas puede obtenerse sin mención o con mención en Economía o en Organización y Administración.

5to. Semestre

A. Mención Economía

Teoría Económica (3a. parte A)
Estadística (1a. parte A)
Geografía Económica
Un ramo electivo

B. Mención Organización y Administración

Derecho del Trabajo
Estadística (1a. parte A)
Contabilidad Aplicada (A)
Un ramo electivo

C. Sin mención

Estadística (1a. parte A)
Geografía Económica
Dos ramos electivos

7º Semestre

A. Mención Economía

Finanzas Públicas (A)
Economía Monetaria y Bancaria
(B)
Seminario
Un ramo electivo

6to. Semestre

A. Mención Economía

Teoría Económica (3a. parte B)
Economía Monetaria y Bancaria
(A)
Estadística (1a. parte B)
Un ramo electivo

B. Mención Organización y Administración

Relaciones Humanas
Contabilidad Aplicada (B)
Estadística (1a. parte B)
Economía Monetaria y Bancaria (A)

C. Sin mención

Economía Monetaria y Bancaria
(A)
Estadística (1a. parte B)
Dos ramos electivos

8º Semestre

A. Mención Economía

Finanzas Públicas (B)
Economía Internacional (A)
Seminario
Un ramo electivo

B. Mención Organización y Administración

Contabilidad de Costos (A)
Procesos Industriales (A)
Seminario
Derecho Comercial e Industrial

C. Sin mención

Economía Monetaria y Bancaria (B)
Contabilidad de Costos (A)
Seminario
Un ramo electivo

9º Semestre

A. Mención Economía

Política y Organización Económicas
Economía Internacional (B)
Matemáticas Financieras (A)
Un ramo electivo

B. Mención Organización y Administración

Análisis de Mercados y Promoción de Ventas
Política y Organización Económicas
Matemáticas Financieras (A)
Un ramo electivo

B. Mención Organización y Administración

Racionalización de Procedimientos y Métodos
Contabilidad de Costos (B)
Seminario
Un ramo electivo

C. Sin mención

Economía Internacional (A)
Contabilidad de Costos (B)
Seminario
Un ramo electivo

10º Semestre

A. Mención Economía

Desarrollo Económico
Tres ramos electivos

B. Mención Organización y Administración

Administración Pública
Auditoría
Finanzas de Empresas
Un ramo electivo

C. Sin mención

Política y Organización Económicas
Economía Internacional (B)
Matemáticas Financieras (A)
Un ramo electivo

C. Sin mención

Cuatro ramos electivos

Cátedras de elección

a contar del:

3er. Semestre

Sociología
Historia de las Doctrinas Económicas
Derecho Tributario

6º Semestre

Estadística (2a. parte A)
Pre-Seminario

9º Semestre

Política Fiscal (previo Finanzas Públicas B)
Procesos industriales (B) (previo Procesos Industriales A)

4º Semestre

Economía Agraria
Economía del Seguro

7º Semestre

Estadística (2a. parte B) (previo Estadística 2a. parte A)

10º Semestre

Matemáticas Financieras (B)
Econometría (previo Teoría Económica (3a. parte B)
Actuariado

ANEXO III

SELECCION DE INGRESO, CUOTAS DE ADMISION, NUMERO DE MATERIAS
Y DE AÑOS DE ESTUDIO

Universidades de	Selección	Cuota	No. de mate- rias <u>a/</u>	Cursos de estu- dio (carre- ra básica)	Docto- rado <u>b/</u>
Buenos Aires	no	no	33	5 1/2	1 1/2 año y tesis
Brasil (Río de Janeiro)	sí	sí	23	4	Tesis
Católica A. Bello (Caracas)	no	no	--	5	Tesis
Católica de Chile (Santiago)	sí	sí	46	5	<u>c/</u>
Católica del Perú (Lima)	sí	no	43	6	Tesis
Católica de São Paulo	sí	sí	23	4	Tesis
Colombia (Bogotá)	sí	sí	41	4	Tesis
Córdoba (Argentina)	no	no	36	6	Tesis e idioma extranjero
Costa Rica	sí	sí	33	5	<u>c/</u>

Chile (Santiago)	sí	sí	40	5	<u>c/</u>
Ecuador (Quito)	sí	sí	33	5	Tesis ejercicio profesional y 1 Seminario
Del Valle (Cali)	sí	sí	--	5	<u>c/</u>
Guanabara (Río de Janeiro)	sí	sí	23	4	Tesis
Los Andes (Bogotá)	sí	sí	45	4	<u>c/</u>
México	no	no	36	5	<u>c/</u>
Minas Gerais (B.H., Brasil)	sí	sí	23	4	Tesis
San Marcos (Lima)	sí	no	27	4	1 año y tesis
São Paulo (Brasil)	sí	sí	34	4	Tesis
Uruguay	no	no	--	4	Tesis
Venezuela	no	no	48	6	Tesis

a/ Se incluyen seminarios.

b/ Algunas facultades exigen la presentación de una tesis o memoria para el grado básico de economista, v.gr: las de Chile, los Andes, Ecuador y Costa Rica.

c/ No hay doctorado.

ANEXO IV

TASAS DE "MORTALIDAD ACADEMICA" (ESTUDIANTES QUE ABANDONAN LOS ESTUDIOS)^{a/}

Escuelas de Economía de las Universidades de	Porcentaje de abandono sobre los ingresados al 1er. curso
Buenos Aires	90
Brasil (Río de Janeiro)	65
Católica Andrés Bello (Caracas)	70
Católica de Chile (Santiago)	25 <u>b/</u>
Católica del Perú (Lima)	50 <u>c/</u>
Colombia (Bogotá)	65
Córdoba (Argentina)	90
Costa Rica	90
Chile (Santiago)	60
Ecuador (Quito)	80
Los Andes (Bogotá)	90
México	80
Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil)	50
São Paulo (Brasil)	70
Venezuela	80

a/ Datos no oficiales obtenidos por información verbal de autoridades universitarias. Adviértase que las tasas son aproximadas y no corresponden a un año determinado; sin embargo, son suficientes para dar idea del fenómeno. Además, el criterio no es siempre uniforme, pues en unos casos la deserción está referida a los estudiantes que no llegan al último curso y en otros a los que no obtienen su grado.

b/ Al llegar a 3er. año

c/ Entre 1ro. y 2do. año.



\$0.50

371-S-6278