

Carlyle en tres obras de autores brasileños y algunas entrevistas. Destaca las "valorizaciones" emprendidas por las autoridades agrícolas a partir de los primeros problemas de superproducción.

En la sección cuatro, Carlyle regresa a Colombia y narra la expansión del 1.000% operada en la producción nacional durante el período 1904-1940 (págs. 175-232). Muy elaborada es la descripción de la aparición y conformación del sector de los exportadores especializados dentro del gremio cafetero nacional (cap. 17). Este factor y el mejoramiento de la red de transporte operarían como causas de la expansión destacadas por el autor.

La sección cinco alude a las responsabilidades de liderazgo en la industria cafetera asumidas por Colombia, sin especificar una periodización. Esta sección incluye el mayor número de capítulos —nueve— en los cuales se presentan las facetas que el autor considera condensan ese cambio de perspectiva: la organización de la industria (cap. 18), la cooperación internacional (cap. 19), las relaciones con Estados Unidos (cap. 20), el control de calidad de la producción (cap. 21), la protección contra las fluctuaciones de los precios de 1916 a 1940, (cap. 22), la ayuda al pequeño productor (cap. 23) y finalmente la promoción, la propaganda y el mercadeo (caps. 26 y 25).

La sección seis constituye el capítulo de reflexión, en el cual Carlyle evalúa económica y políticamente el producto y en donde no va más allá de lo que ya había advertido: "No se intenta una descripción completa de la industria cafetera, tanto 'hoy como ayer', ni pretendo analizar exhaustivamente los problemas sociales y económicos que confrontó la industria.." (pág. xi).

En síntesis, Carlyle intentó establecer *tendencias generales y prolongadas* antes que relaciones y fluctuaciones menores en precios y producción año por año. En todo caso, la sencillez y solidez documental del trabajo lo hacen meritorio sobre todo frente a infinidad de tratamientos del mismo tema con menores aportes,

muy a pesar del refinamiento estadístico que intenta.

JOSÉ ERNESTO RAMÍREZ

Las tecnologías desacreditadas

A Model for evaluation of technological higher education in Colombia

Alvaro Recio

Ann Arbor University Microfilms International (Ph. D. in the School of Education, University of Pittsburg, 1982), 297 págs. 22 apéndices 35 cuadros, 3 figuras.

Tras cumplir tres decenios de funcionamiento con ese nombre, los llamados *tecnológicos* constituyen una modalidad de la educación possecundaria colombiana, cuyo desarrollo conceptual y práctico aún no es suficientemente convincente. Como resultado de la reforma de la educación superior del presente decenio, se posibilitó el desarrollo cuantitativo de programas e instituciones, principalmente en las tres modalidades de posgrado, formación intermedia profesional y educación tecnológica, incorporadas dentro del sistema. Curiosamente, este mismo crecimiento permitió abrir campos de especialización orientados a medir el mismo rendimiento de los programas de estudios superiores que ya existían o que iniciaban sus labores. Es el caso de los posgrados en ciencias de la educación (planeación, evaluación, orientación educativa, etc.).

Como en cualquier investigación dentro de las ciencias sociales, sobre la *educación tecnológica* en Colombia se pueden efectuar evaluaciones, cuya metodología, objetivos y resultados van a reflejar en alguna medida

las carencias y sesgos de la misma educación tecnológica en tanto *objeto*, como de la o las *teorías* educativas que definen la validez de los procedimientos evaluativos.

Usualmente la investigación sobre la educación tecnológica en Colombia se ha centrado en sus componentes *internos*, tal como se evidencia en la lectura del estudio en referencia.

Es decir, se ha buscado por parte del mismo sector, o del organismo central encargado de su control —Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)— contrastarlo con modelos y planes de educación superior, para "descubrir la naturaleza y realidad de los institutos tecnológicos colombianos en términos de variables, conceptos y compromisos, los cuales son importantes para la evaluación". El denominador común a esta forma de evaluación ha sido, entonces, el apelar a indicadores sobre crecimiento, cubrimiento, ambiente académico, calidad docente, y, en general los ítemes que permiten asignar puntajes y clasificar las instituciones de tal modalidad dentro de los ponderados estándares nacionales. La tesis de Alvaro Recio se identifica claramente con los supuestos de análisis y métodos anteriores.

Para precisar lo que no es, la investigación evaluativa de Recio no intenta resolver el interrogante en torno a la relevancia *externa*¹ u ocupacional de la formación impartida en los tecnológicos. Problema de fondo éste, en donde se cruzan las dimensiones específicamente educativas con las del *mundo del trabajo*, y se entra a discutir en el terreno de las teorías que relacionan el producto del sistema educativo con la realidad del mercado ocupacional. La lógica de la

¹ Una profunda aproximación se plantea en el proyecto de Víctor Manuel Gómez "Evaluación de la eficacia externa de la educación tecnológica en la educación superior".





investigación se encarga de demostrar por cuáles razones el estudio de Recio no se dirige al conjunto problemático de fondo.

En función crítica interesa ver el origen y la evolución del sesgo investigativo del autor. Recio no se plantea hasta dónde la educación tecnológica —tal como se la entiende en Colombia— cumple en su conjunto los objetivos económicos y ocupacionales que la han justificado, en especial a partir del famoso decreto 80. Superficialmente se limita a exponer y apoyar un *modelo de evaluación* que “puede contribuir al mejoramiento de la cantidad y la calidad de la educación superior en Colombia”.

Recio partió de superponer la práctica evaluativa vigente en Estados Unidos a las condiciones de producción y organización del conocimiento tecnológico existentes en Colombia (capítulos I y III), sin matizar mínimamente lo incontrovertible de la brecha intercultural y científica. A lo anterior se suma un afán hacia los resultados *administrativos* de la evaluación en términos del otorgamiento o reprobación de las solicitudes de funcionamientos y acreditación de programas e instituciones. En el modelo propuesto, tal afán se refleja claramente en la reducción de la última fase —¿para qué evaluar?— a un procedimiento que conduciría úni-

camente a legitimar la institución y el título concedido de *tecnólogo o tecnólogo especializado*.

Para completar, es muy forzado el uso de las fuentes de información sobre la validez del modelo de evaluación, puesto que de 31 entrevistados se hallaban por lo menos ocho dirigentes de la modalidad, a quienes los caracteriza una especial parcialidad para promoverla como “segunda vía” de la educación superior.

La tesis tiene como propósito validar un modelo para la evaluación de la educación superior tecnológica en Colombia. Modelo que sería de utilidad para el Icfes y para las instituciones mismas. Tal modelo se construyó en tres etapas. Una síntesis inicial, en la cual se incorporaron los componentes evaluativos más difundidos en Estados Unidos, en especial asociados al concepto de *acreditación*, acoplándolos a las directrices y procedimientos, respecto de la evaluación, vigentes en el país. Tras el trabajo de campo realizado en 1982 en siete ciudades del país y con base en una encuesta de diez preguntas, ocho de las cuales intentaban discutir el modelo, una tercera etapa lo reformuló con base en los resultados de la etapa dos. El producto final fue entregado (apéndice V) con las recomendaciones del caso. De estas son destacables dos, en cuanto a que no parecen haber calado hasta hoy en las estrategias de la educación tecnológica:

— Formación de centros regionales de investigación con el propósito de despertar en el nivel tecnológico de la universidad colombiana el interés necesario en la “creación y adaptación de tecnologías” (Icfes, 1984).

— Establecimiento de estándares o normas mínimas con relación a aspectos centrales de la evaluación, como, por ejemplo, el *espacio físico* de las construcciones en donde se localizan los tecnológicos (metro cuadrado por alumno, por laboratorio y por aulas) y de indicadores objetivos para establecer la cantidad y calidad de la formación, por ejemplo en términos de su actualización o retraso frente a los conocimientos tecnológicos corrientes en el mundo del trabajo.

Recio validó la adecuación del modelo, hallando que 55% de los entrevistados mostraron “total acuerdo” y otro 39% “acuerdo...”, en tanto el restante 6% no respondió a la pregunta respectiva (pág. 174).

Un aspecto secundario en el cual Recio halló mínimo acuerdo fue el correspondiente a las ULAS, en cuanto a su aplicación y distribución en la educación tecnológica (págs. 137-139). Como con las ULAS, en el conjunto de respuestas frente al aspecto *autoevaluativo* por parte de las instituciones, se hizo manifiesto el deseo que animaba a los promotores de los tecnológicos de independizar y liberalizar al máximo la gestión y orientación de las instituciones. Se entendía que era necesario dotar de autonomía a cada institución para fijar el contenido mínimo de cada curso (ULAS A, B, y C), en la proporción de formación teórico-humanística en los programas concebidos hacia el “conocimiento práctico”, y alejar de ellas el fantasma de las visitas de evaluación del Icfes —particularmente las preliminares y periódicas—, en virtud de que tales controles reducirían la libertad para conducir la autoevaluación. La creencia mitificada de que el Icfes conduce apropiadamente la evaluación se refuta en los mismos hallazgos de la encuesta al encontrar, sobre 31 entrevistados formalmente reconocidos como evaluadores, que el 70% de ellos *no* poseían ninguna clase de entrenamiento (universitario o posgradual) formal como evaluadores (capítulo V, sección B). Si el Icfes, en veinte años, no ha desarrollado un modelo coherente y confiable de evaluación de las instituciones de educación superior, sería obligatorio ampliar la investigación sobre la *planeación de la educación* incluyendo el proceso mismo de burocratización y las relaciones de poder, representación y control centralizado que caracterizan el sistema. Esta sería una de las principales conclusiones derivadas de la lectura de esta tesis. Un repaso a los acuerdos de junta directiva del Icfes muestra cómo, en un período de tres meses (octubre a diciembre de 1987), más del 50% de tales acuerdos hacen referencia a la “acreditación”

de programas e instituciones que, para el caso de la tecnología, equivale a admitir una gran proporción de montajes lucrativos como los nombrados "tecnología... en secretariado comercial", "tecnología... en administración hotelera" y "especialización tecnológica... en diseño y decoración de interiores", de manera tal que, sobre unos trescientos programas existentes actualmente en la modalidad, debe abrirse la discusión en torno a cuántos y cuáles de estos no deberían situarse dentro de esa modalidad. Claro que para ello sería necesario replantear los criterios de planeación utilizados por el Icfes para la aprobación y concesión de las mercadeables *licencias de funcionamiento*. En ese punto se transita el terreno de investigación sobre el problema de la burocratización en la organización del sistema educativo nacional. Volviendo a la tesis, el autor no destaca suficientemente el hecho de que en Estados Unidos el modelo de evaluación no admite un centro de control, y en cambio para los años ochenta han existido, en adición a seis tradicionales agencias regionales, 73 comisiones y asociaciones especializadas en la acreditación de programas profesionales y especializaciones, además de doce agencias estatales que eran reconocidas socialmente para dar la aprobación en educación vocacional pos-secundaria.

En el aspecto estrictamente formal, la tesis se estructura en consonancia con el planteo metodológico, tan ostensiblemente como para descuidar la presentación argumentativa. En frecuentes pasajes resulta un catálogo de ideas recogidas en la literatura secundaria sin reorganización expositiva. Tal el caso del capítulo II, aparte 3, sobre el proceso de evaluación del Icfes, y todo el capítulo IV sobre el modelo propuesto. El salto del modelo propuesto —que incluía cuatro fases— al modelo resultante de la investigación —refinado a tres fases—, es bien ilustrado en las gráficas de las páginas 235 —apéndice O— y 178, donde se muestra la agrupación de las fases 1a. y 2a. del modelo propuesto en la fase 1a. del resultante, y la descomposición de la fase 3a. del modelo propuesto para

ser en el resultante fase 2a. con subfases 1 y 2. La evaluación formativa —subfase 1— se refiere a la "acción permanente, ejercida para ayudar a los procesos de desarrollo de las instituciones o sus programas. Este tipo de evaluación tiene dos componentes: uno es la institucional, o autoevaluación o autoevaluación del programa, y el otro es la consejería del Icfes" (pág. 61). La evaluación sumativa tiene lugar al final del proceso evaluativo y se refiere al proceso de cotejar los criterios y estándares mínimos establecidos en la subfase anterior con la situación presente. El resultado (*output*, en el esquema revisado) es definido como la fase final del proceso por medio del cual las instituciones o programas reciben reconocimiento público: licencia de operación, aprobación, aprobación aplazada, aprobación negada o cierre del programa o de la institución, caso éste excepcional.



El esquema incluye, como es de esperar en los modelos basados en acción instrumental, un mecanismo de retroalimentación para cada una de las fases y para el conjunto, entendido como la "evaluación de la evaluación" (pág. 66).

Este último aspecto, de entrada interesante y llamativo, vuelve a oscurecerse por la limitada visión del autor acerca de los fines de la evaluación a las instituciones tecnológicas. Al reducir la consideración de la formación de tecnólogos a los requisitos de carácter legal, a fijar criterios y estándares mínimos en cuanto a las

características curriculares, de la docencia y los recursos para la administración de la modalidad, y de cómo evaluar formativa y sumativamente midiendo la eficiencia del proceso en la obtención creciente de acreditación, para justificarla así en términos de crecimiento del sector, la conclusión obvia fue la de que todo marcha apropiadamente, o apropiadamente con modificaciones, como se halló en las opciones más repetidas en las respuestas de los entrevistados por Recio. En cambio, si se hubiese planteado confrontar la eficacia de la formación tecnológica con el perfil ocupacional y profesional de sus egresados, o si se hubiese buscado dilucidar en qué consiste el problema del estatus y los valores con relación al tecnólogo, o si se hubiese propuesto aclarar cuál es el grado de homogeneidad entre las diversas instituciones que ofrecen educación tecnológica y, de manera sistemática, si se hubiese intentado analizar las bases reales e históricas de sustentación de la modalidad, lo más probable habría sido encontrar un enorme vacío investigativo, al formular hipótesis sobre la relación del Icfes con el mercadeo de la educación superior privada y vislumbrar otras consecuencias de importancia real sobre el desarrollo tecnológico endógeno.

JOSÉ ERNESTO RAMÍREZ

Alteración de circuitos neuro-fisiológicos

El delincuente compulsivo se confiesa y... acusa

Mauro Torres

Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1988

En el libro *El delincuente compulsivo se confiesa y acusa*, el doctor Mauro Torres asume la vocería y la defensa de lo que él denomina "delincuentes compulsivos", conocidos tradicionalmente, en el terreno del derecho y la psiquiatría, como sociópatas o per-