

Año XVII- N° 30 - 2025

ISSN 1853-9297

Dos Puntas



Universidad Nacional de San Juan
Facultad de
Ciencias Sociales



Universidad de La Serena
Facultad de
Ciencias Sociales, Empresariales
y Jurídicas



ISSN 1853-9297

Año XVII N° 30 / 2025

Dos Puntas

COEDICIÓN



Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ciencias Sociales
ARGENTINA



Universidad de La Serena
Facultad de Ciencias Sociales,
Empresariales y Jurídicas
CHILE

Esta revista se encuentra indizada en
Latindex (Nivel 1 CAICYT –CONICET)
Dialnet (Universidad La Rioja – España)
Además: WordCat / BIBHUMA / Scribd / Universia / Digibepé /
SidUNCu

Declarada de Interés por el Senado de la Nación de la
República Argentina DR – 227/21. DADA EN LA SALA DE
SESIONES DEL SENADO ARGENTINO, EN BUENOS
AIRES, A LOS VEINTIOCHO DIAS DEL MES DE OCTUBRE
DEL AÑO DOS MIL VEINTIUNO

SAN JUAN, ARGENTINA,
PRIMER SEMESTRE 2025

DIRECCIÓN

Lic. Jorge Orlando Arredondo

COMITÉ DE REDACCIÓN

Lic. Alessio Arredondo (Corrector)

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Emilio Rodríguez Ponce – Universidad de Tarapacá

Dra. Cecilia Lagunas – Universidad Nacional de Luján

Dra. Luz María Méndez Beltrán – Universidad de Chile

Dra. María Dolores Fuentes Bajo – Universidad de Cádiz

Dr. Jacques Guyot – Universidad de París 8

Dra. Gloria de los Ángeles Zarza Rondón - Université de Picardie Jules Verne

Facultad de Ciencias Sociales – UNSJ

Ignacio de la Roza 590 Oeste

Dpto. Rivadavia – (5400) San Juan – Rep. Argentina

Tel./Fax: 0264-4231949 – 4230314 – 4232516

Institucional: <http://www.facso.unsj.edu.ar>

Revista: <http://www.facso.unsj.edu.ar/revista2puntas.php>
www.revistadospuntas.com

Publicación semestral. Registro de la Propiedad Intelectual: Derecho de autor (en trámite)

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y las opiniones vertidas no representan necesariamente la opinión de las instituciones editoras.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores e as opiniões expressas não representam necessariamente a opinião das instituições de publicação.

Diseño de Tapa y compaginación: María Eliana Acosta

Traslation: María Paula Hernández

Traduções: Yvonne Vidinho

Dos Puntas

CONSEJO EVALUADOR INTERNACIONAL

Dr. Salvador Carrasco Arroyo
Universidad de Valencia

Dr. Rafael Granel Pérez
Universidad de Valencia

Prof. Luz María Méndez Beltrán
Universidad de Chile

Dr. Emilio Rodríguez Ponce
Universidad de Tarapacá

Dr. Ing. Nivaldo Avilés Pizarro
Universidad de La Serena

Dra. Luperfina Rojas Escobar
Universidad de La Serena

Mg. Lic. Ricardo Pintos
Universidad Nacional de San Juan

Dra. Ana T. Fanchin
Universidad Nacional de San Juan

Dr. Enrique Novoa Jerez
Universidad de la Serena

Mg. Ricardo Marcelo Coca
Universidad Nacional de San Juan

Dra. Celia López
Universidad de Nuevo México

Dra. Jaqueline Vassallo
UNC-CONICET

Dr. Alex Ovalle Letelier
Universidad de La Serena

Dra. Natalia Angulo Moncayo
Universidad Central del Ecuador

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
---------------------------	----------

<i>GESTIÓN EMPRESARIAL SUSTENTABLE EN PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYMES): PERSPECTIVAS AMBIENTAL, SOCIAL, ECONÓMICA Y GOBERNANZA EN ARGENTINA</i>	<i>9</i>
---	----------

Norma Elida Pérez Camino, Alba Ester Iribarne, María Eugenia Varando

<i>DIME COMO CIRCULAS Y TE DIRÉ QUE TERRITORIO EXPRESAS: ...</i>	<i>35</i>
--	-----------

Florencia Valenciano Berozza

<i>EL DEVENIR HISTÓRICO-INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA Y SUS TENDENCIAS ACTUALES EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN</i>	<i>54</i>
---	-----------

Gonzalo Miguel Castillo y Víctor Hugo Algañaraz Soria

<i>EL DESAFÍO DE ENSEÑAR HISTORIA DE AMÉRICA LATINA EN LA ACTUALIDAD</i>	<i>96</i>
--	-----------

Ana Teresa Fanchin

<i>EXPERIENCIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES INVESTIGADORES</i>	<i>112</i>
---	------------

Sandra Buso, Víctor Hugo Algañaraz, Rosa María Figueroa y Paula Diana Bunge

NOTAS	140
--------------------	------------

<i>LA TRASCENDENCIA DE UNA MAESTRA EN HISTORIA: HEBE VIGLIONE</i>	<i>141</i>
---	------------

Dra Lía Claudia Gracia

RECUERDOS Y ENSEÑANZAS DE UNA MAESTRA Y AMIGA:

<i>HEBE VIGLIONE</i>	<i>145</i>
----------------------------	------------

Dra. Ana Teresa Fanchin

INSTRUCCIONES PARA AUTORES	148
---	------------

PRESENTACIÓN

Con mucho esfuerzo se ha logrado llegar a esta nueva edición de nuestra revista Dos Puntas, luego de haber sorteado grandes obstáculos. Uno de ellos, quizás el más acuciante, fue la pérdida de la página que alojaba en la web esta serie editorial y la nueva plataforma, aunque se encuentra en proceso de mejora, está habilitada para acceder a todos los números.

Encabeza este número el artículo referido a la gestión empresarial sustentable en pequeñas y medianas empresas (PYMES) de las investigadoras de la Universidad Nacional de la Matanza, Norma E. Pérez Camino, Alba E. Iribarne y María E. Varando, quienes conforman un equipo especializado en el tema.

A continuación, el aporte de Florencia M. Valenciano Beroíza expone un análisis sobre el modelo de prevención del delito en la provincia de San Juan, que con la denominación de Centro Integral de Seguridad y Monitoreo (CISEM) 911 fue implementado en el año 2017.

Los siguientes tres artículos plantean estudios referidos a educación. Los doctores Algañaraz y Castillo, a partir de una revisión del trayecto histórico que consolidó institucionalmente la educación superior no universitaria (ESNU) analizan su vigencia actual en la provincia de San Juan. En este proceso, uno de los cambios introducidos entre los años 1969 y 1970 fue derivar la formación de docentes de niveles inicial y primario de las Escuelas Normales a los Institutos Superiores de Formación Docente. Hasta entonces, la formación de docentes para los niveles inicial y primario era impartida en las Escuelas Normales y a partir de la Resolución N°. 2.321/70 se comenzó con el establecimiento de los denominados “Institutos Superiores de Formación Docente”. Implementando una transformación estructural, sin que ello repercutiera en modificaciones sustanciales en tradiciones, rituales y cultura institucional de los antiguos magisterios.

Esta cuestión se enlaza con el artículo que sigue, en el que Ana Fanchin reflexiona acerca de las dificultades que implica enseñar historia en un contexto de crisis social y cultural como la que vivimos. En el análisis considera las prácticas y contenidos de historia desplegados en las aulas de los distintos niveles educativos, los cuales persisten en consolidar una herencia cultural decimonónica que se sustenta en el modelo colonialista. Con respecto a los métodos de enseñanza, advierte que, a pesar de los

avances emprendidos desde la didáctica de la historia, aún perdura una perspectiva enciclopedista que privilegia el aprendizaje memorístico de hechos del pasado. A esas cuestiones adjudica el desinterés por la asignatura en estudiantes de nivel medio y las consiguientes manipulaciones de hechos pretéritos que se difunden masivamente.

A continuación, el aporte de Sandra Buso, en co-autoría con Víctor Hugo Algañaraz, Rosa María Figueroa y Paula Diana Bunge, expone el análisis que han realizado sobre experiencias de Internacionalización del conocimiento en las Facultades de Ciencias Sociales y de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. Es de destacar que el tema abordado reviste singular importancia y actualidad, ya que se trata de una práctica cada vez más recurrente dinamizada al compás de las nuevas tecnologías comunicacionales. Sobre el particular, en números anteriores hemos incluido experiencias concretas realizadas en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, a través del Programa de Investigación del Instituto de Geografía Aplicada “Espacio, Población y Género” y la Cátedra de Historia de América Colonial, con la Universidad de la Serena –coeditora de esta serie editorial- y universidades españolas.

Este número es dedicado muy especialmente a la Dra. Hebe Viglione de Arrastía, quien. desde un comienzo nos brindó su generosa colaboración como integrante del Comité Evaluador de esta serie editorial hasta su reciente fallecimiento. Dos de sus discípulas refieren en sendas notas sus méritos personales y académicos.

Para finalizar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a quienes han colaborado con la realización de esta producción, autores y autoridades de las facultades co-editoras.

Jorge Orlando Arredondo
Director

GESTIÓN EMPRESARIAL SUSTENTABLE EN PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS (PYMES): PERSPECTIVAS AMBIENTAL, SOCIAL, ECONÓMICA Y GOBERNANZA EN ARGENTINA

Norma Elida Pérez Camino

Alba Ester Iribarne

María Eugenia Varando ¹

Resumen: Este artículo analiza la gestión sustentable en PYMEs de Argentina, enfocándose en sus dimensiones ambiental, social, económica y de gobernanza. A través de una metodología mixta, que incluye revisión de literatura, informes y documentos de cámaras empresariales con entrevistas semiestructuradas a empresarios de distintos sectores y cuestionarios dirigidos a actores clave del ámbito empresarial en el Conurbano Bonaerense, se identifican desafíos y oportunidades en la adopción de prácticas sustentables. Se trabajó sobre una muestra de veintitrés empresas², entre los hallazgos principales se refleja que el 72% de las PYMEs³ encuestadas muestran interés en recibir asesoramiento y formación en sostenibilidad, aunque existen barreras significativas para la adopción de prácticas sustentables, tales como la falta de financiamiento, el desconocimiento sobre herramientas de gestión ambiental y social, así como también, resistencia al cambio. Además, las fuentes de asesoramiento más valoradas por los empresarios son el gobierno, las universidades y consultoras especializadas. El estudio destaca la necesidad de estrategias de transferencia de conocimiento y asistencia técnica para impulsar la adopción de herramientas de gestión sustentable. Asimismo, enfatiza la

¹ Universidad Nacional de La Matanza

² El 56% eran microempresas, 29% eran pequeñas empresas, 13% eran medianas empresas y 2% grandes empresas, 67% de estas empresas tenían empleados contratados.

³ El 85% de las empresas tenían conocimiento general o habían escuchado sobre sustentabilidad. Sin embargo, solo 9% conocía sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los tres ámbitos. El 72% de las empresas expresó interés en recibir información y asesoramiento, las fuentes de asesoramiento preferidas fueron (en grado de preferencia) el Gobierno (Nacional, Provincial y Municipal), universidades o consultoras técnicas.

importancia de políticas públicas e incentivos económicos que favorezcan la transición hacia modelos de negocio más sostenibles, permitiendo a las PYMEs mejorar su desempeño ambiental y social. Desde un enfoque de triple impacto, se concluye que la integración de estrategias sustentables reduce costos operativos, abre mercados y fortalece la competitividad y resiliencia de las PYMEs. A pesar de los desafíos existentes, la adopción de estas prácticas representa una oportunidad clave para transformar el sector productivo argentino, alineándolo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las tendencias globales.

Palabras Clave: Pymes argentinas* gestión sustentable*, herramientas de gestión sustentable*

Abstract: This article analyzes sustainable business management in small and medium-sized enterprises (SMEs) in Argentina, focusing on its environmental, social, economic, and governance dimensions. Using a mixed method approach including a review of literature, reports, and documents from business chambers, along with semi structured interviews with entrepreneurs from different sectors and questionnaires directed at key business stakeholders in the Greater Buenos Aires area challenges and opportunities in adopting sustainable practices are identified. The study was conducted on a sample of twenty-three companies². Among the main findings, 72% of the surveyed SMEs³ expressed interest in receiving advice and training in sustainability. However, significant barriers to adopting sustainable practices were identified, such as lack of financing, lack of knowledge about environmental and social management tools, and resistance to change. Additionally, the most valued sources of advice for entrepreneurs were the government, universities, and specialized consulting firms. The study highlights the need for knowledge transfer strategies and technical assistance to promote the adoption of sustainable management tools. It also emphasizes the importance of public policies and economic incentives that support the transition to more sustainable business models, allowing SMEs to improve their environmental and social performance. From a triple-impact approach, the study concludes that integrating sustainable strategies reduces operating costs, opens markets, and strengthens SMEs' competitiveness and resilience. Despite existing challenges, adopting these practices represents a key opportunity to

transform Argentina's productive sector, aligning it with the Sustainable Development Goals and global trends. Through a mixed-method approach that combines a review of academic literature, reports, and documents from business chambers with semi-structured interviews with entrepreneurs from different sectors and questionnaires directed at key stakeholders in the business sector of the Greater Buenos Aires area, challenges and opportunities in adopting sustainable practices are identified.

Keywords: Argentinian small and medium enterprises (SMES)* sustainable management* sustainable management tools*

Introducción

La sostenibilidad empresarial se ha convertido en un imperativo estratégico para las organizaciones modernas, incluidas las Pequeñas y Medianas Empresas (PYMEs). Estas desempeñan un papel crucial en la economía argentina. Este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias que las PYMEs argentinas implementan para adoptar prácticas de gestión sustentable y evaluar el impacto de dichas prácticas en las dimensiones ambiental, social, económica y de gobernanza.

La investigación realizada sostuvo como hipótesis que la adopción de prácticas sustentables en las PYMEs, contribuye a la sostenibilidad a largo plazo de las operaciones de éstas y mejora su competitividad. Además, se estudió de qué manera, las empresas PYMEs, mejorarían su eficiencia, en tanto sean capaces de implementar prácticas e incorporar herramientas de gestión sustentable.

Por otra parte, el presente artículo no pretende indagar en la totalidad del universo PYME y su problemática, sino que limita su análisis a una muestra de organizaciones situadas en municipios del Conurbano Bonaerense (Hurtado, 2002).

La metodología utilizada se basa en describir la importancia que para las Pymes representa la adopción e implementación de prácticas de sustentabilidad en la gestión. Como instrumentos de recolección de datos,

se utilizaron técnicas múltiples como cuestionarios, encuestas y entrevistas. A través del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos relevados, y su triangulación con bibliografía, documentos e informes que responden a las características de las organizaciones bajo estudio, se encuentran indicios de la necesidad de inversión asociada a la implementación de nuevas prácticas y la resistencia al cambio de las PYMEs para adoptar enfoques sustentables que mejoren su desempeño. Este diseño resulta no experimental, sin embargo, las entrevistas realizadas tuvieron como objetivo describir a las organizaciones en su contexto natural. (Sampieri Hernandez 2010). Siguiendo al autor mencionado, la muestra no pretende ser representativa, sin embargo, caracteriza las particularidades de las PYMEs de la región.

Ante esto, surge la pregunta ¿De qué manera se mejora la competitividad en las PYMEs, a través de herramientas de gestión sustentable?

El propósito de este artículo pretende describir acciones e impulsar una propuesta que resulte aplicable a la gestión sustentable de las PYMEs, a partir del trabajo sobre los objetivos tales como:

- Identificar las principales dificultades que enfrentan las PYMEs para integrar prácticas sustentables.
- Reconocer las necesidades de herramientas y asistencia para facilitar la implementación de estrategias sostenibles.

Actualmente, organismos internacionales recomiendan como útiles la adopción de estrategias de prácticas en las dimensiones social, económico y ambiental., Es así que la Organización de Naciones Unidas sostiene que estas promueven un cambio cultural hacia la sostenibilidad y contribuyen al desarrollo de los países de manera equitativa y responsable (ONU, 2015).

Asimismo, existen organizaciones en Argentina como el Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM), Organismo Argentino de Acreditación (OAA), Unión Industrial Argentina (UIA), Cámara Argentina de Comercio y Servicios (CAC), etc, que están avanzando sobre la utilización de prácticas sostenibles al obtener certificaciones como ISO 9001, ISO 14001 e ISO 26000, las cuales reflejan

su compromiso con la sostenibilidad ya que la adopción de prácticas sostenibles en las empresas conlleva múltiples beneficios tangibles. Según el Pacto Mundial de la ONU (United Nations Global Compact), lanzado el 26 de julio del año 2000 en Nueva York, Estados Unidos, por iniciativa del entonces secretario general de la ONU Kofi Annan, estas prácticas mejoran la eficiencia operativa al optimizar el uso de recursos y reducir costos a largo plazo. Además, las empresas sostenibles acceden a nuevos mercados y clientes que valoran productos y servicios responsables con el medio ambiente. Asimismo, la reputación y el valor de marca se fortalecen, ya que los consumidores prefieren empresas comprometidas con la sostenibilidad. Estos beneficios resaltan la importancia de la gestión sostenible en el contexto local y proporcionan herramientas prácticas para facilitar su implementación.

La trascendencia de la temática radica en que en nuestro país, según la Secretaría de Industria y Desarrollo Productivo del Ministerio de Economía de la Nación, las pequeñas y medianas empresas representan el 99,4% del total de empresas del país y emplean al 64% de los asalariados registrados, además de que el sector pyme aporta el 45% del PBI, el 50% de las ventas y más de 30% del valor agregado, por lo que son verdaderamente relevantes para el desarrollo de la economía argentina, un tercio de ellas está localizado en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), el que abarca la Capital Federal y 40 municipios adyacentes del territorio bonaerense, siendo así un gran motor de la economía del país, especialmente el sector primario, porque constituyen tres cuartas partes de las exportaciones del país. Además, según datos de la Subsecretaría de la Pequeña y Mediana Empresa, en el primer trimestre de 2023 las MiPyMEs crearon 140.000 puestos de trabajo con respecto al mismo período de 2022. (Memoria del Ministerio de Economía de la República Argentina. 2023)

Existen indicios sobre la relevancia y el impacto potencial respecto a la temática de Sostenibilidad y Sustentabilidad para las PyMEs, como sostiene el autor Elkington (1997), la gestión empresarial sustentable, no solo se enfoca en la rentabilidad económica a corto plazo, sino que resulta crucial, desde un enfoque holístico, para abordar los desafíos globales como el cambio climático, la desigualdad social y la escasez de recursos.

Del estudio llevado adelante en el Proyecto de Investigación referenciado al inicio sobre la implementación de estrategias, programas y técnicas de sustentabilidad para PYMEs del Conurbano Bonaerense (2023-2024), surge como uno de sus resultados, que estas empresas expresan interés sobre la temática (72%), sin embargo, resulta difícil integrar las prácticas sustentables desde la perspectiva mencionada. Teniendo en cuenta esto, se puede observar de manera sólida, el impacto y la importancia que, el estudio de la Sustentabilidad y Sostenibilidad en sus tres dimensiones (económica, social y ambiental), tienen en la gestión de las PYMEs, en el largo plazo.

En tal sentido, se ha detectado que existe una gran oportunidad para el trabajo de las universidades en el territorio en el que se encuentran inmersas. Es clave el rol de las estrategias de transferencia de conocimiento, y el asesoramiento a través del área de Extensión Universitaria, ayudando a las PYMES a adoptar estrategias sostenibles más efectivas. (Hermida, 1976).

No se puede dejar de mencionar que las PYMEs enfrentan barreras significativas, como la falta de recursos y conocimientos técnicos, como así también la necesidad de acompañar las tendencias del mercado, revisar el impacto social y ambiental de sus acciones. Lo que se transforma en un argumento válido sobre la importancia de la gestión sustentable en el contexto local.

Es por ello que, se destaca la importancia de contribuir y potenciar la transferencia de conocimiento a partir de la articulación con las universidades y sus áreas de vinculación territorial.

Gestión empresarial y desarrollo sostenible

La temática sobre gestión sustentable de las pequeñas y medianas empresas (PYMEs) versa sobre la implementación de estrategias y prácticas que buscan un equilibrio entre el impacto económico, social y ambiental de la empresa. Este enfoque no solo busca la rentabilidad a corto plazo, sino que considera también los efectos a largo plazo en la comunidad, el

entorno natural y la sostenibilidad financiera de la empresa. (El Pacto Global de Naciones Unidas y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL. Nueva York, 2000)

Según John Elkington (1994), la gestión empresarial también conocida como de triple impacto impulsa una integración armónica de tres dimensiones clave: la ambiental, la social y la económica. Esta perspectiva se basa en la idea de que las empresas deben generar valor no solo para sus accionistas, sino también para la sociedad y el medio ambiente. Siguiendo la idea del autor, las PYMEs representan un gran porcentaje del empleo y la producción en países como Argentina y si estas empresas adoptan el triple impacto pueden ser un motor clave para el desarrollo sostenible, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

Ser sostenible representa una ventaja competitiva para las pequeñas empresas, pues no solo les permite reducir costos operativos, sino también mejorar su imagen frente a los consumidores y fortalecer su responsabilidad social empresarial RSE (González & Martínez, 2018). Si bien, las PYMES argentinas, en particular, enfrentan retos significativos relacionados con la implementación de prácticas sostenibles debido a limitaciones financieras y de conocimiento (Kent, 2022), sin embargo, los beneficios a largo plazo incluyen la reducción de costos mediante una gestión eficiente de recursos, como el agua y la energía, así como el acceso a nuevos mercados que valoran las prácticas responsables (Cáceres & Castillo, 2020).

Perspectiva Ambiental

La gestión ambiental en el contexto empresarial implica la adopción de prácticas que minimicen el impacto negativo de las actividades comerciales sobre el medio ambiente mediante la reducción de emisiones de carbono, la gestión de residuos y el uso eficiente de los recursos naturales. Las PYMEs pueden adoptar prácticas como el reciclaje, el uso de energías renovables y la mejora de la eficiencia energética. Esto incluye la implementación de sistemas de gestión ambiental (SGA), la eficiencia en el uso de recursos y la reducción de emisiones y residuos (Hart, 1995).

Los Sistemas de Gestión Ambiental (SGA) proporcionan un marco estructurado para identificar, gestionar y mitigar los impactos ambientales. La norma ISO 14001 es una herramienta reconocida internacionalmente que ayuda a las empresas a implementar SGA efectivos (ISO, 2015). La adopción de un SGA permite a las empresas identificar y gestionar los aspectos ambientales significativos, cumplir con la legislación y regulaciones ambientales y mejorar la eficiencia en el uso de recursos y reducir costos operativos.

En Argentina, país cuyo sector primario desempeña un papel importante en la economía argentina, representando tres cuartos de las exportaciones del país y siendo el décimo exportador mundial de productos agroalimentarios, algunas PYMEs de este sector han comenzado a adoptar la norma ISO 14001 para mejorar su desempeño ambiental, así, implementado SGA para optimizar el uso de recursos naturales y minimizar los residuos (Benavidez, 2020).

La eficiencia en el uso de recursos es un componente clave de la gestión ambiental. Las empresas pueden adoptar prácticas como la reducción del consumo de energía, la optimización del uso del agua y la gestión adecuada de residuos. Estas prácticas no solo benefician al medio ambiente, sino que también pueden resultar en ahorros significativos y mejorar la competitividad (Porter & Van Der Linde, 1995).

Es primordial comprender que la Perspectiva Ambiental básicamente trabaja en dos ejes principales y prioritarios que a continuación se detallan:

La reducción del Impacto Ambiental: La gestión ambiental en las PYMEs se centra en la reducción del consumo de recursos y la minimización de residuos. La "eficiencia" es un concepto clave en este contexto, que implica utilizar menos recursos para generar los mismos productos o servicios, reduciendo simultáneamente el impacto ambiental (Holliday, 2002). Según Schulte (2011), en su estudio sobre la sostenibilidad en PYMEs argentinas, la implementación de prácticas de eficiencia puede ser un desafío debido a la falta de recursos y conocimientos técnicos, pero también representa una oportunidad para innovar y reducir costos a largo plazo.

Agricultura Sostenible: La agricultura sostenible se basa en prácticas que conservan los recursos naturales, mejoran la salud del suelo y aumentan la biodiversidad. La "agricultura de conservación" y la "agricultura orgánica" son enfoques que promueven la utilización eficiente de los recursos y la reducción de impactos negativos sobre el medio ambiente (Gliessman, 2014). En Argentina, Mazzoleni (2013) argumenta que la transición hacia prácticas agrícolas más sostenibles está siendo impulsada por la necesidad de adaptarse a los cambios climáticos y la presión de los mercados internacionales.

Perspectiva Social

La dimensión social de la gestión empresarial sustentable abarca la responsabilidad social corporativa (RSC), la equidad en el lugar de trabajo y el impacto positivo en las comunidades locales. Las empresas deben considerar los derechos humanos, las condiciones laborales y el bienestar de sus empleados y las comunidades en las que operan.

La RSE se enfoca en la mejora de las condiciones laborales y la creación de un entorno de trabajo justo y equitativo, las prácticas de RSE incluyen programas de capacitación y desarrollo profesional, así como la implementación de políticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la inclusión (Carroll, 1999). Magariños (2017) señala que, en el contexto argentino, las PYMEs que implementan políticas de RSE a menudo enfrentan desafíos relacionados con la falta de recursos y la necesidad de equilibrio entre la sostenibilidad y la rentabilidad. También, la RSE se refiere a las prácticas empresariales que van más allá del cumplimiento legal y abordan las expectativas éticas y sociales de las partes interesadas, esto incluye iniciativas como programas de voluntariado y donaciones corporativas, políticas de diversidad e inclusión, desarrollo comunitario y proyectos de sostenibilidad local (Carroll, 1991).

La equidad en el lugar de trabajo es fundamental para una gestión empresarial sustentable. Las empresas deben asegurarse de que sus políticas y prácticas promuevan la igualdad de oportunidades, la diversidad y la inclusión. Esto no solo mejora la moral y el rendimiento de los empleados,

sino que también puede atraer y retener talento (Robinson & Dechant, 1997).

Sin lugar a duda, la mejora de condiciones laborales como así también la inclusión y diversidad contemplando en el lugar de trabajo la diversidad de género y capacidades diferentes de acuerdo a lo establecido en las leyes 22.431 y 27636, esto puede contribuir a la innovación y mejorar el desempeño organizacional. La teoría de la "diversidad positiva" sostiene que la diversidad en los equipos de trabajo puede potenciar la creatividad y mejorar la toma de decisiones (Page, 2007). En Argentina, Franchini (2018) destaca que la inclusión y la diversidad son esenciales para la competitividad de las empresas en un mercado cada vez más globalizado y diverso.

Perspectiva Económica

La perspectiva económica de la gestión empresarial sustentable se centra en la creación de valor a largo plazo. Esto implica la integración de la sostenibilidad en la estrategia empresarial y la toma de decisiones que consideren los impactos financieros, sociales y ambientales.

Las empresas que adoptan prácticas sostenibles pueden mejorar su rentabilidad y competitividad a largo plazo. La sostenibilidad puede impulsar la innovación, abrir nuevos mercados y mejorar la reputación de la marca (Eccles et al., 2014). Además, los inversores y consumidores están cada vez más interesados en apoyar empresas que demuestren un compromiso con la sostenibilidad.

Por cierto, integrar la sostenibilidad en la estrategia empresarial requiere un enfoque holístico que considere los impactos económicos, sociales y ambientales en todas las decisiones. Esto puede incluir:

- La adopción de modelos de negocio circulares.
- La implementación de políticas de compra responsable.
- La evaluación y gestión de riesgos ambientales y sociales (Dyllick & Muff, 2016).

Estas prácticas sostenibles pueden generar beneficios económicos significativos. La teoría de la "ecoeficiencia" sugiere que las empresas que adoptan prácticas sostenibles pueden reducir costos operativos y mejorar su competitividad (Holliday, 2002). La implementación de tecnologías limpias y la optimización de procesos pueden llevar a una mayor eficiencia y a la reducción de costos a largo plazo.

También, al considerar la eficiencia en el uso de recursos y la reducción de residuos no solo benefician al medio ambiente, sino que también pueden resultar en ahorros económicos para las empresas. La inversión inicial en prácticas sostenibles puede ser compensada por los ahorros en costos operativos y la mejora de la competitividad (Porter & Kramer, 2006). La "teoría del valor compartido" sostiene que las empresas pueden crear valor económico al abordar desafíos sociales y ambientales, alineando sus estrategias de negocio con el bienestar de la sociedad y el entorno (Porter & Kramer, 2011).

Estas tres perspectivas deben equilibrarse para que una empresa pueda operar de manera sostenible. En la administración, las perspectivas ambiental, social y económica interactúan de manera que las decisiones gerenciales deben considerar el impacto en el medio ambiente, la comunidad y la viabilidad financiera de la organización. Una administración eficaz equilibra estas perspectivas para lograr un desarrollo sostenible, integrando la sostenibilidad en la estrategia y las operaciones diarias. Esto significa que las decisiones no solo se toman en función del beneficio económico inmediato, sino también considerando su impacto a largo plazo en la sociedad y el medio ambiente.

A continuación, se presentan algunas de las razones clave por las que las PYMEs deben considerar la sustentabilidad como parte integral de su gestión:

1. Acceso a nuevos mercados y clientes: Los consumidores actuales están más interesados en adquirir productos y servicios que provienen de empresas responsables con el medio ambiente y la sociedad. Según un estudio de Nielsen (2015), el 66% de los consumidores a nivel global están dispuestos a pagar más por productos y servicios sostenibles.

2. Reducción de costos operativos: La implementación de prácticas sustentables, como la eficiencia energética o la gestión de residuos, puede llevar a una reducción significativa de costos. Por ejemplo, la optimización del uso de energía o la implementación de un sistema de reciclaje puede disminuir el gasto operativo de una PYME.

3. Cumplimiento con regulaciones: Cada vez más, los gobiernos están estableciendo políticas públicas y regulaciones que fomentan la adopción de prácticas sostenibles. En Argentina, por ejemplo, la Ley de Economía Circular está impulsando la revalorización de los residuos y la minimización del impacto ambiental de las empresas.

4. Mejora de la imagen y reputación: Las empresas que demuestran un compromiso con la sustentabilidad son vistas de manera más positiva tanto por sus consumidores como por sus empleados. Esto puede traducirse en una mayor lealtad del cliente y en una atracción de talento que busca trabajar en organizaciones responsables.

5. Acceso a financiamiento: A medida que las inversiones sostenibles se han vuelto más populares, las empresas que adoptan prácticas sustentables pueden acceder a fuentes de financiamiento específicas para proyectos verdes o responsables socialmente. Esto incluye préstamos verdes y subsidios gubernamentales para la adopción de tecnologías limpias.

Según Araujo y Huneus (2019), las PYMES que adoptan prácticas sostenibles logran mejorar su competitividad al alinearse con las expectativas de los consumidores y los requerimientos regulatorios.

Como se mencionó, en Argentina las PYMEs son fundamentales para la economía ya que representan aproximadamente el 99% de las empresas del país y generan una parte significativa del empleo ya que son responsables de más del 70% del empleo privado, lo que subraya la importancia de este sector para la estabilidad económica del país; pero, según el informe de la Cámara Argentina de Comercio (2020), solo el 30% implementan alguna estrategia vinculada a la sostenibilidad, ya sea en el ámbito ambiental, social o económico y en cuanto a la eficiencia energética, un 35% de las PYMEs consultadas en un estudio realizado por la

Fundación Proteger (2019) indicaron que estaban tomando medidas para reducir su consumo energético, mientras que solo el 18% había implementado acciones de reciclaje y manejo de residuos de manera formal, por lo que, es claro que la adopción de prácticas sostenibles dentro de estas empresas es aún incipiente, a pesar de los beneficios que pueden generar a nivel tanto económico como ambiental.

Es posible identificar las principales dificultades que enfrentan las PYMEs entre ellas, las que menciona Kent, 2022, la autora expresa que estas, enfrentan retos significativos relacionados con la implementación de prácticas sostenibles debido a limitaciones financieras y de conocimiento (Kent, 2022), el ecosistema de las PYMEs se enfrenta a un entorno económico caracterizado por la volatilidad, la inflación y la falta de acceso a financiamiento lo que genera un escenario complejo para la adopción de prácticas sustentables. La falta de recursos para invertir en tecnologías limpias es uno de los principales obstáculos. Un estudio de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2021) muestra que más del 50% de las PYMEs argentinas no tiene capacidad para realizar inversiones sostenibles debido a limitaciones financieras, lo que las coloca en una desventaja frente a empresas más grandes que pueden acceder a estas tecnologías. Datos que claramente indican que, a pesar de su importancia, las PYMEs enfrentan una serie de desafíos que dificultan su crecimiento y sostenibilidad. Pero, un dato relevante y alentador, incluido en un informe de 2022 de la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME) señala que el 68% de las PYMEs tiene la intención de implementar prácticas sostenibles en los próximos tres años, lo que refleja un creciente interés por la integración de la sostenibilidad como factor clave para la competitividad y el crecimiento.

Entonces, ¿Cómo pueden las PYMEs iniciar el camino hacia la sostenibilidad en Argentina?, es posible reconocer las necesidades de herramientas y asistencia para facilitar la implementación de estrategias sostenibles

Iniciar el camino hacia la sostenibilidad puede parecer un desafío para muchas PYMEs en Argentina, dadas las barreras económicas, la falta de conocimiento y la escasez de recursos. Sin embargo, existen pasos prácticos

que las pequeñas y medianas empresas pueden seguir para incorporar la sostenibilidad en sus procesos, independientemente de su tamaño o sector entre los que podemos mencionar se encuentran enfoques y acciones concretas:

1. Diagnóstico inicial y establecimiento de objetivos claros:

El primer paso es realizar un diagnóstico interno de la empresa, evaluando su desempeño en términos de impacto ambiental, social y económico. Este diagnóstico permite identificar áreas críticas donde la sostenibilidad puede ser incorporada.

A partir de allí, las PYMEs deben establecer objetivos sostenibles específicos, medibles y alcanzables. Estos objetivos pueden estar relacionados con la reducción de residuos, la optimización del consumo energético, la mejora de las condiciones laborales, o el compromiso con las comunidades locales.

2. La formación y concientización:

La capacitación es fundamental, resulta que muchas PYMEs no adoptan prácticas sostenibles simplemente porque no están informadas sobre las ventajas de hacerlo o sobre cómo implementarlo. Por eso, se recomienda buscar programas de formación, talleres y seminarios sobre sostenibilidad empresarial.

Además, la sensibilización de los empleados es clave. La participación de todos los niveles dentro de la empresa es fundamental para garantizar que las iniciativas sostenibles se mantengan a largo plazo.

3. También lo es la Implementación de prácticas ambientales básicas como la eficiencia energética, pudiendo comenzar a reducir su consumo energético mediante la instalación de iluminación LED, el uso de equipos de bajo consumo y la optimización de los procesos de producción, la gestión de residuos implementando un sistema de separación de residuos y reciclaje es una de las formas más fáciles de iniciar la transición hacia la sostenibilidad y, de hecho, algunas empresas pueden incluso generar ingresos a partir de la venta de ciertos materiales reciclables. Uso de materiales y recursos renovables: Optar por insumos reciclados o de bajo

impacto ambiental, y priorizar proveedores que también practiquen la sostenibilidad.

4. Incorporación de la RSE: Las PYMEs deben considerar no solo su impacto ambiental, sino también su impacto social. Promover la inclusión laboral, apoyar causas sociales locales y garantizar condiciones de trabajo justas son prácticas de RSE que las PYMEs pueden adoptar, incluso sin grandes recursos.

Adopción de tecnología verde, las tecnologías limpias: Las PYMEs pueden buscar soluciones tecnológicas que les ayuden a reducir su huella ambiental, como sistemas de gestión energética inteligente, herramientas de monitoreo de emisiones y tecnologías de producción más eficientes.

En este sentido, las tecnologías basadas en Inteligencia Artificial (IA) pueden ser un gran aliado para las PYMEs argentinas, ya que pueden optimizar el uso de los recursos, mejorar la eficiencia en la cadena de suministro y predecir la demanda de manera más precisa, reduciendo así el desperdicio.

Existen mecanismos que podemos mencionar como:

1. Comenzar con pequeñas acciones que no impliquen grandes inversiones iniciales y una mentalidad de cambio. Estos primeros pasos pueden incluir:

Reducción de desperdicios: Implementar un sistema básico de gestión de residuos que permita separar materiales reciclables, reutilizar productos o envases y reducir los residuos generados. A veces, la empresa puede incluso obtener ingresos adicionales vendiendo materiales reciclables, lo que compensa los costos iniciales de implementación.

Eficiencia energética: Cambiar las bombillas tradicionales por luces LED, revisar la eficiencia de los equipos eléctricos y reducir el consumo de energía durante los horarios de mayor uso, son prácticas que no requieren grandes inversiones, pero pueden generar ahorros significativos a largo plazo.

Uso responsable de agua: Instalar dispositivos de ahorro de agua en baños y cocinas, o realizar un uso más eficiente de este recurso durante los procesos productivos, puede representar una mejora sencilla pero impactante.

2. Integración de la sostenibilidad en la estrategia de negocio.

Las pequeñas empresas deben integrar la sostenibilidad dentro de su estrategia de negocio, desde la toma de decisiones hasta las prácticas operativas. Para ello, se recomienda:

Definir objetivos claros de sostenibilidad: Establecer metas a corto, mediano y largo plazo relacionadas con la reducción de la huella ambiental (energía, agua, residuos) y las mejoras sociales (condiciones laborales, impacto comunitario).

Aprovechar el marketing verde: Las pequeñas empresas pueden usar sus prácticas sostenibles como una ventaja competitiva, especialmente si sus clientes valoran la responsabilidad social y ambiental. A través del marketing verde, pueden diferenciarse de competidores que no adoptan estas prácticas.

3. Aprovechar los recursos disponibles y las redes de apoyo.

Las pequeñas empresas no están solas en su camino hacia la sostenibilidad. Existen diversas fuentes de apoyo, tanto públicas como privadas, que pueden facilitar la implementación de prácticas sostenibles:

Capacitación y asesoramiento gratuito o a bajo costo: Organizaciones como CAME, universidades y ONGs ofrecen capacitaciones y talleres orientados a pequeñas empresas que desean adoptar prácticas sostenibles. Es fundamental que las empresas se informen sobre estos recursos.

4. Aplicación de la Responsabilidad Social Empresarial.

La RSE es un concepto clave para las pequeñas empresas, que no solo deben centrarse en su rentabilidad económica, sino también en el bienestar de sus empleados, su comunidad y el medio ambiente. Algunas acciones simples de RSE pueden incluir:

Mejorar las condiciones laborales: Ofrecer condiciones de trabajo dignas, garantizar una remuneración justa y promover la igualdad de género son prácticas de RSE accesibles para pequeñas empresas.

Involucrarse en la comunidad: Las pequeñas empresas pueden apoyar causas locales, realizar donaciones o impulsar proyectos comunitarios que beneficien a los sectores más vulnerables. Este tipo de compromiso genera un vínculo positivo con la comunidad y puede mejorar la imagen de la empresa.

Establecer relaciones con proveedores responsables: Optar por proveedores que también sean sostenibles, respeten los derechos laborales y utilicen prácticas de producción responsables.

5. Implementar tecnologías accesibles

Aunque muchas pequeñas empresas pueden sentir que no tienen los recursos para adoptar tecnologías complejas, hoy existen muchas herramientas accesibles que pueden ayudarles a mejorar su sostenibilidad:

Software de gestión eficiente: Herramientas digitales que permiten mejorar la gestión del consumo energético, hacer un seguimiento de los residuos generados, o controlar el uso de materiales. Muchas de estas herramientas están disponibles a precios accesibles y ofrecen una excelente relación costo-beneficio.

Plataformas de reciclaje y revalorización de residuos: Si la empresa genera residuos reciclables o materiales sobrantes, puede buscar plataformas donde puedan vender estos materiales a otras empresas que los reutilicen, lo que no solo reduce el impacto ambiental, sino que puede generar ingresos adicionales.

El rol de las Universidades

Las universidades han de cumplir un rol clave en el proceso de formación de nuevas prácticas. Estas instituciones como centros de formación e investigación, tienen el potencial de apoyar a las PYMES en su transición hacia modelos más sostenibles. Según Sáez (2021), las

universidades no solo deben ofrecer programas de formación continua para los empresarios, sino también crear proyectos conjuntos donde estudiantes y empresas colaboren en el desarrollo de soluciones innovadoras que promuevan la sostenibilidad. Las universidades pueden integrar a las pequeñas empresas en la economía circular y otras estrategias sostenibles a través de programas de capacitación, asesoría y el desarrollo de nuevas tecnologías (Bergoglio & Sánchez, 2023). De acuerdo con Kent (2022), las universidades pueden facilitar la transferencia de conocimiento mediante programas de asesoría y consultoría donde estudiantes y egresados ofrezcan soluciones adaptadas a las necesidades de las pequeñas empresas. Este tipo de colaboración es fundamental para que las empresas puedan integrar la sostenibilidad en sus operaciones diarias y adaptarse a las exigencias del mercado.

Así pues, las universidades tienen un rol fundamental en la transición hacia la sostenibilidad de las pequeñas y medianas empresas, pueden colaborar con las pequeñas empresas para promover la adopción de modelos sostenibles a través de diversas estrategias, entre las que se pueden mencionar:

1. Programas de Capacitación y Formación Continua.

Las universidades pueden ofrecer programas de formación específicos para pequeñas empresas, tanto a nivel de directivos como de empleados, sobre temas clave de sostenibilidad. Estas formaciones pueden incluir:

Capacitación en prácticas sostenibles: Talleres y cursos sobre cómo incorporar prácticas ambientales, sociales y económicas en los modelos de negocio, tales como eficiencia energética, gestión de residuos, uso responsable del agua y la implementación de la economía circular.

Responsabilidad Social Empresarial: Formar a los empresarios en el concepto de RSE y cómo este modelo puede ser implementado en pequeñas empresas para mejorar la imagen corporativa y el compromiso social.

Uso de herramientas tecnológicas para la sostenibilidad: Capacitar a las pequeñas empresas en el uso de nuevas tecnologías que les permitan ser

más sostenibles, como software de gestión ambiental, plataformas de reciclaje o herramientas para medir la huella de carbono.

Estos programas pueden ser presenciales u online y deben estar orientados a cubrir las necesidades específicas de las pequeñas empresas, teniendo en cuenta su tamaño y limitaciones de recursos.

2. Investigación y Desarrollo (I+D) Aplicada.

Las universidades disponen de centros de investigación donde se pueden proponer procedimientos innovadores y adaptados a las necesidades de las pequeñas empresas. Con esa finalidad las áreas de investigación más relevantes podrían incluir:

Soluciones de eficiencia energética, al investigar y desarrollar nuevas tecnologías o prácticas para que las pequeñas empresas optimicen su consumo energético, disminuyan costos y reduzcan su impacto ambiental.

Modelos de negocio sostenibles, mediante estudios que generen nuevas estrategias de negocio sostenibles y rentables que sean adaptables a las características particulares de las pequeñas empresas, especialmente en mercados locales o regionales.

Desarrollar metodologías para ayudar a las pequeñas empresas a integrar la economía circular en sus procesos productivos, mejorando la gestión de los residuos y recursos dentro de sus operaciones.

3. Proyectos de Vinculación y Colaboración Directa.

Las universidades pueden colaborar directamente con las pequeñas empresas a través de proyectos conjuntos donde ambas partes trabajen para implementar soluciones sostenibles en los procesos productivos de las empresas. Algunas formas en las que esto se puede llevar a cabo incluyen:

Proyectos de consultoría o asesoría gratuita o a bajo costo: Estudiantes avanzados o egresados, bajo la supervisión de docentes, pueden brindar asesoría en sostenibilidad, proporcionando a las pequeñas empresas herramientas prácticas para la adopción de modelos sostenibles.

Proyectos de campo: Las universidades pueden coordinar proyectos donde los estudiantes trabajen directamente con las empresas en la implementación de prácticas sostenibles, como auditorías energéticas, análisis de huella de carbono o la creación de estrategias de marketing verde.

Estas iniciativas no solo benefician a las empresas, sino que también ofrecen a los estudiantes la oportunidad de adquirir experiencia práctica, integrando la teoría con la realidad del mercado.

4. Impulso de Redes y Ecosistemas de Innovación.

Las universidades pueden ser un punto de encuentro para la creación de redes de colaboración entre pequeñas empresas, organizaciones no gubernamentales (ONGs), entidades gubernamentales, y otros actores clave en la sostenibilidad. A través de estas redes, las empresas pueden acceder a:

Información y recursos sobre tendencias de sostenibilidad, regulaciones medioambientales, incentivos fiscales y nuevos mercados.

Proyectos colaborativos de innovación: Promover la creación de alianzas entre universidades, empresas y otros actores para el desarrollo de nuevos productos, servicios o procesos sostenibles.

Las universidades pueden organizar eventos como foros, conferencias o eventos intensivos de colaboración donde se presenten soluciones innovadoras y casos de éxito que inspiren a las pequeñas empresas a adoptar prácticas más sostenibles.

5. Acceso a Financiamiento e Incentivos.

Las universidades pueden actuar como intermediarias entre las pequeñas empresas y las fuentes de financiamiento, proporcionando información sobre:

Subsidios y créditos verdes: Muchas veces las pequeñas empresas desconocen los recursos financieros disponibles para la implementación de prácticas sostenibles. Las universidades pueden ofrecer talleres o consultoría sobre cómo acceder a estas ayudas.

Concursos y premios de innovación sostenible: Las universidades pueden organizar concursos donde las pequeñas empresas presenten sus proyectos sostenibles, fomentando la innovación y el emprendimiento verde. Además, esto puede abrir puertas a premios, inversiones o alianzas.

6. Certificación y Acompañamiento en el Cumplimiento de Normativas

Las universidades pueden ofrecer asesoría a las pequeñas empresas para ayudarlas a obtener certificaciones internacionales de sostenibilidad, como la ISO 14001 (gestión ambiental) o la ISO 26000 (responsabilidad social). Estas certificaciones mejoran la competitividad y reputación de las pequeñas empresas a nivel nacional e internacional.

Además, las universidades pueden ayudar a las pequeñas empresas a cumplir con las normativas nacionales e internacionales relacionadas con el medio ambiente y la sostenibilidad, evitando sanciones y contribuyendo a una mejora en su imagen ante los consumidores.

7. Fomento de la Innovación Social y Ambiental

Las universidades pueden incentivar a las pequeñas empresas a innovar socialmente y a generar impacto positivo en sus comunidades. Esto puede incluir:

Desarrollo de productos ecológicos: Las pequeñas empresas pueden ser guiadas por las universidades para desarrollar nuevos productos que no solo sean rentables, sino que también tengan un menor impacto ambiental.

Proyectos comunitarios: Fomentar la integración de las pequeñas empresas en iniciativas que beneficien a la comunidad, como proyectos de educación ambiental, salud o inclusión social.

Este tipo de innovación no solo tiene beneficios a nivel de sostenibilidad, sino que también mejora el vínculo de la empresa con la comunidad y genera valor agregado en sus productos o servicios.

Sin embargo, los beneficios a largo plazo incluyen la reducción de costos mediante una gestión eficiente de recursos, como el agua y la energía, así como el acceso a nuevos mercados que valoran las prácticas responsables (Cáceres & Castillo, 2020).

Conclusión

A partir de las descripciones realizadas, puede decirse que para que las empresas PYMEs en Argentina comiencen a transitar hacia la sostenibilidad, es crucial que implementen una estrategia integral que contemple tanto las áreas ambientales como sociales y económicas. Los autores González y Martínez (2018) sugieren que las PYMES deben comenzar con medidas simples, como la gestión eficiente de recursos, la reducción de residuos y la optimización del consumo energético. Esta transición puede ser apoyada por el gobierno y por organizaciones como la CAME, que promueven la responsabilidad social y la sostenibilidad a través de recursos informativos y capacitación especializada (CAME, 2022).

Tal como se menciona en este artículo, las universidades tienen un papel esencial en la transformación de las pequeñas empresas hacia modelos sostenibles. A través de la capacitación, el asesoramiento en innovación tecnológica, el desarrollo de proyectos conjuntos y el fomento de redes colaborativas, las universidades pueden ser un aliado estratégico clave. Este proceso no solo beneficiaría a las pequeñas empresas, sino que también contribuye a la construcción de un ecosistema de sostenibilidad que genera un impacto positivo a nivel social, económico y ambiental.

El camino hacia la sostenibilidad puede parecer desafiante para las PYMEs argentinas, pero es posible iniciar este proceso con pasos pequeños y alcanzables. Al integrar la sostenibilidad en sus estrategias, las pequeñas empresas pueden mejorar su competitividad, generar valor a largo plazo y adaptarse a las demandas de un mercado cada vez más consciente de la importancia de la responsabilidad ambiental y social. La clave está en el compromiso y la capacitación constante, en la implementación de prácticas que no solo generen valor económico, sino que también aporten al ecosistema.

Las PYMEs argentinas están en una encrucijada: por un lado, enfrentan importantes dificultades para adoptar prácticas de gestión sustentable; por otro, tienen la oportunidad de transformar su modelo de negocio para generar valor no solo económico, sino social y ambiental.

Es fundamental que tanto, el sector privado como el público, trabajen de manera conjunta para crear un entorno favorable para la sustentabilidad empresarial. El estudio enfatiza en la necesidad de generar políticas públicas e incentivos económicos que favorezcan la transición de las PYMEs hacia modelos de negocio más sostenibles. Por último, se destaca como hallazgo el rol estratégico de las universidades en la transferencia de conocimiento y asistencia técnica, facilitando la implementación de prácticas de gestión sustentable a través de programas de capacitación, consultoría y desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas

Las oportunidades están presentes. Será necesario afrontar los retos a través de nuevas prácticas de aprendizaje hacia dentro de las organizaciones, basadas en estrategias que requieren la colaboración de las instituciones educativas y de gobernanza para mejorar la competitividad empresarial, acompañadas por políticas públicas más inclusivas e innovadoras.

Referencias

- Benavidez, M. (2020). Sistemas de gestión ambiental y su aplicación en PYMEs argentinas del sector agroalimentario. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carroll, A. B. (1991). La pirámide de la responsabilidad social corporativa: Hacia la gestión moral de los grupos de interés organizacionales. *Business Horizons*, 34(4), 39-48.
- Carroll, A. B. (1999). Responsabilidad social corporativa: Evolución de un constructo definicional. *Business & Society*, 38(3), 268-295.
- Dyllick, T., & Muff, K. (2016). Clarificación del significado de negocio sostenible: Introducción de una tipología desde el negocio como de costumbre hasta la verdadera sostenibilidad empresarial. *Organization & Environment*, 29(2), 156-174.

Eccles, R. G., Ioannou, I., & Serafeim, G. (2014). El impacto de la sostenibilidad corporativa en los procesos organizacionales y el desempeño. *Management Science*, 60(11), 2835-2857.

Elkington, J. (1997). *Caníbales con tenedores: El triple resultado del negocio del siglo XXI*. Capstone.

Epstein, M. J., & Buhovac, A. R. (2014). *Haciendo que la sostenibilidad funcione: Mejores prácticas en la gestión y medición de los impactos sociales, ambientales y económicos corporativos*. Berrett-Koehler Publishers.

Franchini, G. (2018). *Diversidad e inclusión en PYMEs argentinas: Un enfoque hacia la competitividad global*. Universidad de Buenos Aires.

Gimenez, C., Sierra, V., & Rodon, J. (2012). Operaciones sostenibles: Su impacto en el triple resultado. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 149-159.

Gliessman, S. R. (2014). *Agroecología: La ecología de los sistemas alimentarios sostenibles (3ª ed.)*. CRC Press.

Hart, S. L. (1995). Una visión basada en los recursos naturales de la empresa. *The Academy of Management Review*, 20(4), 986-1014.

Holliday, C. O. (2002). Crecimiento sostenible, a la manera de DuPont. *Harvard Business Review*, 80(8), 129-132.

ISO. (2015). *ISO 14001: Sistemas de gestión ambiental - Requisitos con orientación para su uso (3ª ed.)*. Organización Internacional de Normalización.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *El cuadro de mando integral: Traduciendo la estrategia en acción*. Harvard Business Press.

Kent, P. (2022). *Sustentabilidad Socio-Ambiental de las MIPYMES argentinas*.

Magariños, C. (2017). *Responsabilidad social empresarial en PYMEs argentinas: Desafíos y oportunidades*. Fundación Observatorio PyME.

Mazzoleni, J. (2013). Agricultura sostenible y cambio climático: Estrategias para las PYMEs argentinas en el contexto global. Universidad Nacional del Litoral.

Page, S. E. (2007). *La diferencia: Cómo el poder de la diversidad crea mejores grupos, empresas, escuelas y sociedades*. Princeton University Press.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2006). Estrategia y sociedad: El vínculo entre la ventaja competitiva y la responsabilidad social corporativa. *Harvard Business Review*, 84(12), 78-92.

Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). Creación de valor compartido: Cómo reinventar el capitalismo y desatar una ola de innovación y crecimiento. *Harvard Business Review*, 89(1-2), 62-77.

Porter, M. E., & Van Der Linde, C. (1995). Hacia una nueva concepción de la relación entre el medio ambiente y la competitividad. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 97-118.

Robinson, G., & Dechant, K. (1997). Construyendo un caso empresarial para la diversidad. *The Academy of Management Executive*, 11(3), 21-31.

Schulte, A. (2011). La ecoeficiencia en las PYMEs argentinas: Desafíos y oportunidades para la sostenibilidad. *Revista de Economía y Administración*, 48(2), 85-101.

Referencias a páginas web consultadas

CEPAL. (2024). Informes sobre desarrollo sostenible y PYMEs en América Latina. <https://www.cepal.org>

Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME). <https://www.redcame.org.ar/>

Consejo Empresario Argentino para el Desarrollo Sostenible (CEADS). <https://ceads.org.ar/>

Gobierno de Argentina. (2023). Memoria del Ministerio de Economía de la República Argentina 2023. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/memoriamecon2023.pdf>

Instituto Argentino de Responsabilidad Social y Sustentabilidad (IARSE). <https://iarse.org/>

Pacto Global de Naciones Unidas. (2000). Principios del Pacto Global. <https://www.unglobalcompact.org>

Responsabilidad Social Empresarial. <https://responsabilidadsocial.net/>

Senado de la Nación Argentina. <https://www.senado.gob.ar/upload/archivo/48498>

Valor Compartido. <https://valor-compartido.com/>.

DIME COMO CIRCULAS Y TE DIRÉ QUE TERRITORIO EXPRESAS:

Una mirada crítica sobre el modelo actuarial de prevención del delito; videovigilancia y el confinamiento espacial a través del CISEM 911 en San Juan:

Florencia Valenciano Beroíz

Resumen: Este artículo analiza críticamente el dispositivo de seguridad CISEM 911 en San Juan desde un enfoque cualitativo, centrándose en las lógicas de control, videovigilancia y confinamiento espacial que afectan a comunidades vulnerables. Se indaga en las tecnologías gubernamentales que articulan discursos sobre el riesgo y justifican políticas de prevención situacional. A partir de entrevistas, observaciones y análisis documental, se expone cómo el dispositivo produce desplazamientos del delito, refuerza estigmas territoriales y afecta la circulación urbana de ciertos sectores sociales, en especial jóvenes varones de zonas estigmatizadas. Se concluye que el paradigma actuarial opera selectivamente, criminalizando la pobreza y consolidando un modelo de seguridad basado en la exclusión.

Palabras clave: Seguridad – Videovigilancia – Criminalización – CISEM – Gubernamentalidad – Desplazamiento territorial

Abstract: This article critically analyzes the CISEM 911 security system in San Juan through a qualitative approach, focusing on logics of control, video surveillance, and spatial confinement affecting vulnerable communities. It explores governmental technologies that shape discourses on risk and justify situational crime prevention policies. Based on interviews, observations, and document analysis, the article shows how the device leads to crime displacement, reinforces territorial stigma, and restricts urban mobility—particularly for young men in marginalized areas. It concludes that the actuarial paradigm operates selectively, criminalizing poverty and reinforcing a security model rooted in exclusion.

Keywords: Security – Video surveillance – Criminalization – CISEM – Governmentality – Territorial displacement

Introducción

En el año 2017, la provincia de San Juan anunció la implementación del Centro Integral de Seguridad y Monitoreo (CISEM) 911, una avanzada tecnología de vigilancia a distancia que incluye un componente predictivo, con implicaciones significativas en la detección y persecución de delitos flagrantes. Este enfoque de prevención situacional del delito busca intervenir estatalmente antes de que ocurran los actos delictivos, basándose en la noción de que el delito es un fenómeno probable e inevitable, una amenaza inherente a las sociedades de control. En este contexto, los gobiernos promueven el autodisciplinamiento de los individuos y el control de la población mediante estrategias de disuasión y autorregulación del territorio y la circulación urbana, particularmente dirigidas hacia la micro-criminalidad asociada a zonas marginadas consideradas "peligrosas".

Mediante una investigación cualitativa-exploratoria y correlacional se abordó la pregunta por los elementos o mecanismos que expresan o materializan la noción de gubernamentalidad en la creación e implementación del dispositivo CISEM. El interés se centró en indagar sobre la subsunción de esa modalidad de intervención estatal en un planteo ideológico sobre la construcción de la otredad “desviada”, que busca reconfigurar territorios a través de una mirada omnipresente, del ojo vigilante de la circulación, pero más enfocada en aquellos lugares que el discurso oficial identifica como productores de riesgo, donde habitan las clases peligrosas, desocupados desviados o criminales. ¿Cuál es el paradigma de seguridad que da sustento al CISEM?

Se torna preciso entonces, indagar las bases ideológicas y materiales que sustentan la discursividad sobre el control de la circulación urbana a través de la videovigilancia e interpelar la concepción de seguridad que sirve para fundamentar la intervención estatal sobre territorios que define como peligrosos, porque ello tiene implicancia sobre la vida cotidiana de los sujetos que habitan esos espacios.

Dar cuenta de estas relaciones, permite correr el velo sobre sus consecuencias en la circulación por el espacio público, que aun siendo tal, no puede ser apropiado, recorrido ni vivido por todas las personas por igual. Consideramos que estos aportes son necesarios para ampliar un debate necesario en torno a las sociedades de control: la criminalización de las estrategias de intervención y, por lo tanto, de gestión de posibilidades según las coordenadas espaciales en que se circule, en medio un clima de expansión del poder punitivo en San Juan.

El qué: manifestaciones de gubernamentalidad, algoritmo predictivo y confinamiento espacial

La noción de gubernamentalidad. supone una mirada del Estado descentralizada, apuntando más bien a una multiplicidad de autoridades y funciones que gobiernan descentralizadamente en cuanto a espacios y objetivos. Para M. Foucault, la gubernamentalidad es un conjunto constituido por instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer una forma específica de la economía del poder cuyo objeto principal es la gestión de la multitud.

En las sociedades de control-entendida como el conjunto de saberes, poderes, estrategias, practicas e instituciones a través de las cuales las élites del poder preservan un orden social específico- el problema del Estado es la seguridad, pues para asegurar a una sociedad, se ha de controlarla.¹ La circulación es uno de los rasgos centrales de las sociedades liberales y aclara que: "por 'circulación' no hay que entender únicamente esa red material que permite la circulación de las mercancías y llegado el caso de los hombres, sino la circulación misma, es decir, el conjunto de los reglamentos, restricciones, límites o, por el contrario, facilidades y estímulos que permitirán el tránsito de los hombres y las cosas." (M. Foucault; 2006)

¹ En tolerancia Cero, De Georgi explica el concepto de control social como un proceso histórico, el cual: "construye la relación entre poder y desviación: poder de definir las normas y de etiquetar a quien de ellas pueda desviarse, poder de introducir conformidad y de reprimir la disconformidad, poder de trazar la diferencia entre lo normal y lo patológico, poder de corregir castigando y de castigar corrigiendo." (De Georgi, 2000)

Sobre la noción de medio expresa que: "es lo necesario para explicar la acción a distancia de un cuerpo sobre otro. Se trata, por lo tanto, del soporte y el elemento de circulación de una acción. En consecuencia, la noción de medio pone en cuestión el problema de la circulación y causalidad." En tal sentido, el medio es lo que se debe administrar, el poder ya no se ejerce directamente sobre los cuerpos, sino que se dirige a acondicionar el medio para producir ciertas conductas y evitar otras, donde se debe administrar la circulación, fomentando una 'buena' forma de circular y una forma de circular 'desviada'.

Por gubernamentalidad, entiende una racionalidad y tecnología política que, mediante el saber económico, busca regular a la población. Foucault muestra en estas lecciones cómo ciertas prácticas se fueron convirtiendo en parte de la gestión del Estado, es decir, se fueron 'gubernamentalizando'. De este modo, orienta el análisis del dispositivo de seguridad hacia la cuestión del gobierno, el cual también está ligado al problema de la población. Para Foucault se trata de una secuencia: "mecanismos de seguridad-población-gobierno." (M. Foucault; 2006).

El instrumento técnico esencial de la materialización de la gubernamentalidad en el escenario social es el dispositivo de seguridad. En el caso que nos convocaba, se encontraba materializado en el CISEM-911. De acuerdo con Foucault, el dispositivo de seguridad actúa bajo la representación de caso, riesgo, peligrosidad y crisis, las cuales nos ayudan a comprender de una forma más precisa, las políticas focalizadas de control a distancia. El dispositivo de seguridad, pone de manifiesto que el control ya no se ejerce de manera directa sobre los cuerpos, sino que, en las sociedades de control, en el paradigma de la seguridad, se hace controlando, modificando y/o acondicionando el medio donde se desarrollan las prevenciones e intervenciones situacionales. En este sentido, puede expresarse que la gestión del medio de circulación urbana, permite intervenir sobre la movilidad de las poblaciones, seleccionando incluso frenar o acelerar ciertas circulaciones deseables o no, en ciertas coordenadas geográficas. En conclusión, la política de vigilancia, en tanto tecnología de control, gestiona la circulación indeseable de la expresión de territorios considerados productores de riesgo. (M. Foucault, 2006).

La crisis del modelo terapéutico-tratamental² que da paso al modelo predictivo/actuarial, según De Georgi, se manifiesta en dos frentes: teórico y político. En términos teóricos, se cuestiona la efectividad de los programas de tratamiento al no lograr reducir la reincidencia delictiva, especialmente en delitos callejeros. Esto coincide con una crisis fiscal estatal y políticas de recorte del gasto social, lo que cambia el enfoque hacia la seguridad y el control en lugar de la rehabilitación.

Los criminólogos de la nueva derecha argumentan que los delincuentes son agentes racionales que toman decisiones, lo que desplaza la atención de las condiciones sociales hacia la responsabilidad individual. Esto conlleva un cambio en el objetivo del sistema penal, pasando de la rehabilitación al control y la amenaza. En este nuevo paradigma, la elección racional del individuo desviado se compara con un comportamiento económico, dando lugar a lo que De Georgi llama la *filosofía de la eficacia*: se busca aumentar los costos para los delincuentes a través de políticas punitivas más severas.

La pena se despoja de su función rehabilitadora y se centra únicamente en neutralizar el comportamiento del individuo, basándose en la idea de merecimiento del castigo. Esto implica un enfoque ambiental para prevenir la delincuencia callejera, en lugar de un tratamiento individualizado. Se observa así, una "dislocación de las funciones de control", donde el control se vuelve autorreferencial y se desplaza del entorno carcelario al urbano. En resumen, el cambio del bienestarismo al enfoque en el control de la criminalidad permite un monopolio institucional del control por parte del Estado.

² Las teorías criminológicas del siglo XX, presuponen la idea de transformación y de la posibilidad de articular políticas de prevención o tratamiento de las situaciones problemáticas que originan los fenómenos de desviación. Siempre, presuponen la necesidad y la posibilidad de prevenir, tratar, modificar o corregir. Se trazan las líneas de una filosofía del tratamiento que involucra en todos los niveles a las instituciones con fuertes inversiones por parte de los estados en estrategias de reinserción social de los detenidos y de prevención de la criminalidad, esto es, la activación de formas de control que pretenden atribuir una función útil al castigo: un castigo definido cada vez más como tratamiento extra- carcelario de la desviación, lo que, consecuentemente, produjo un ensanchamiento de las redes de control, en el sentido de que cada vez más individuos quedan sujetos a alguna forma de tratamiento o de gestión por parte de las instituciones o estructuras de asistencia social, de intervención comunitaria o de libertad vigilada.

En la actualidad, cada vez más, las prácticas de control, especialmente de vigilancia, se están integrando en una variedad de entornos sociales que son, en su mayoría, de propiedad privada: desde lugares de consumo hasta espacios de socialización y áreas de trabajo. Este fenómeno conlleva una redefinición de los límites y objetivos del control, a menudo alineados con intereses privados.

Según De Georgi, en este contexto, el foco de la intervención se está moviendo de la conducta individual hacia el comportamiento, entendido simplemente como la expresión externa sin considerar sus implicaciones psicológicas y sociales.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la lógica aseguradora no se preocupa tanto por el riesgo individual como por la interacción entre los niveles de riesgo y la capacidad de clasificar y gestionar grupos específicos para obtener beneficios económicos, convirtiendo los riesgos en dinero. Además, la noción del "desviado" está siendo reemplazada por la idea de una "clase peligrosa", donde se considera a ciertos grupos como productores de riesgo. Esto marca un cambio hacia una conciencia colectiva de eliminar los factores de riesgo criminal, donde el individuo desaparece en favor de un enfoque en la gestión del riesgo como entidad colectiva.

En este punto, la gobernabilidad se traduce en una transformación completa de los objetivos, métodos y destinatarios del control social, con el objetivo de redistribuir un riesgo que no puede ser completamente eliminado. De esta manera, el delito se percibe como un riesgo social normal, sujeto a gestión a través de mecanismos de mercado y represión. De ahí que hablamos de los algoritmos predictivos.

En su obra "Tolerancia Cero", De Georgi explora el concepto de "actuarial", el cual nos remite a los procedimientos matemáticos, especialmente aplicados a los seguros. Esta perspectiva implica el uso de procedimientos lógicos, argumentativos y estadísticos para evaluar y gestionar el riesgo. La criminología actuarial, según De Georgi, se aleja de la intervención individual y se centra en categorizar sujetos basándose en el riesgo como fenómeno colectivo. El autor señala que las estrategias de intervención sobre el riesgo de desviación están cada vez más enfocadas en

el ambiente en lugar del individuo. Se destaca la importancia de la prevención situacional, que busca reducir las circunstancias ambientales que propician comportamientos desviados, sin considerar factores sociales, culturales o económicos. Esta nueva filosofía del riesgo criminal se basa en delimitar los espacios de vida de los individuos mediante la creación de barreras físicas.

De acuerdo con De Georgi, ya no se considera necesario ni útil un paradigma de tratamiento de la desviación que busque transformar positivamente a los individuos. En cambio, se propone utilizar estrategias de neutralización basadas en criterios actuariales para identificar y "incapacitar" a las categorías sociales consideradas más problemáticas, incluso aislarlas geográficamente sin recurrir a la reinserción social.

Además, De Georgi introduce la filosofía de la irrecuperabilidad, que sugiere la imposibilidad de cualquier transformación social. Desde esta perspectiva, el control se convierte en un instrumento de gestión del riesgo para aquellos individuos que no están integrados en la estructura social privilegiada, siendo vigilados y contenidos dentro de áreas urbanas específicas. Esto crea una división entre los "productores de peligrosidad" y aquellos que consumen la gestión del miedo, destacando la aparición de nuevas barreras que separan a estas dos "naciones". De ahí que hablemos en el subtítulo de "algoritmos predictivos".

Podemos entender al algoritmo delictual predictivo como un instrumento tecnológico empleado por las autoridades para anticipar y evitar la ocurrencia de crímenes, fundamentado en el análisis de datos históricos y conductuales. Desde el enfoque crítico en que nos situamos, los algoritmos delictuales predictivos reflejan y mantienen las disparidades sociales y las estructuras de poder existentes, en vez de abordar las causas fundamentales de la delincuencia.

Es decir, hay que esforzarse mucho para no ver que puede reproducir y de hecho reproduce sesgos y discriminación al basarse en información pasada que refleja prácticas policiales discriminatorias o desigualdades socioeconómicas. Su aplicación puede intensificar el control y la vigilancia sobre comunidades ya marginadas, exacerbando la criminalización de ciertos grupos sociales. En lugar de confrontar las raíces estructurales de la

delincuencia, los algoritmos delictuales predictivos a menudo se enfocan en tácticas policiales que refuerzan el *status quo* y perpetúan la opresión sistémica. Por consiguiente, desde la perspectiva crítica de la criminología, se cuestiona tanto el uso como la eficacia de estos algoritmos en la búsqueda de justicia social y la reducción de la criminalidad.

El cómo: desarmando espacios de propiedades supuestos. Entre la narrativa y el territorio

Cuando hablamos del "*espacio de propiedades*" de un fenómeno queremos referirnos al conjunto de características, atributos o propiedades que están asociadas con ese fenómeno en particular. Es decir, es el conjunto de todas las cualidades que pueden ser observadas, medidas o conceptualizadas en relación con dicho fenómeno.

Cuando decidimos indagar en las correlaciones asociaciones que sustentan la actividad del dispositivo de seguridad que nos convoca a reflexión notamos que si bien insertas en la narrativa, muchas eran contradictorias y ninguna, si, ninguna, fue verificada. Nos propusimos correr el velo de algunas que suelen girar en la narrativa mediática y que no solo construyen un discurso sobre el que giran distintas sensaciones de seguridad y construcciones de otredad, sino también, la mismísima materia prima de la política de intervención sobre el territorio:

a. Tipología delictiva abordada por CISEM y política de seguridad de la institución:

De las fuentes de datos consultadas resulta que la tipología delictiva abordada por el CISEM 911 es principalmente, bajo el espectro de la prevención y detención del delito flagrante, la que involucra delitos contra la propiedad, de modalidad predatorio- callejero (hurtos y robos), relacionados a la micro criminalidad, de acuerdo con el paradigma criminológico en el que se inserta: el modelo actuarial, que busca obstaculizar la elección racional de los sujetos de cometer un delito y mantener índices "tolerables" de un curso inevitable de conducta social.

Las voces oficiales tanto a nivel prensa, como los referentes de las instituciones que coordinan su accionar con la videovigilancia y el personal y dirección del centro de monitoreo, coinciden en presentar al Cisem como una herramienta para prevenir el delito.

La intervención sobre el riesgo de desviación tiende, por un lado, a despersonalizarse, dirigirse cada vez más sobre el ambiente que sobre el individuo. La prevención, ya no es constituida por estrategias de erradicación de causas sociales de la desviación, sino, que es entendida con el objetivo de rediseñar el ambiente físico en el cual se constituyen y actúan los grupos que hay que mantener bajo control: prevención situacional más que prevención social.” (De Georgi, 2000). Hoy, Parece mucho más oportuno utilizar estrategias de neutralización, elaboradas sobre bases actuariales que permitan identificar las categorías sociales más problemáticas a fin de incapacitarlas, hasta el punto de aislarlos geográficamente en condiciones de “libertad”, abandonando la retórica y la práctica de la reinserción y rehabilitación social. (De Georgi, 2000)

b. Política de seguridad y efectividad de la videovigilancia:

De las entrevistas llevadas a cabo para esta investigación, surge que el fenómeno que se percibe tanto a nivel institucional como comunitario es el de desplazamiento del delito a zonas más liberadas de obstáculos. Por lo que no puede asegurarse que el delito logre “prevenirse” sino, “desplazarse” e incluso “mermarse” por un periodo de tiempo para luego volver a desplegarse en las mismas zonas.

Pusieron una cámara a la vuelta de mi casa. La habían pedido los vecinos porque ahí se espera el colectivo y a la mañana temprano roban mucho. Pero no es que roban menos, ahora roban un poco más allá. Si la solución es esa van a tener que poner cámaras cada medio metro. (Rodrigo, 24 años, Chimbass este)

Asimismo, de la entrevista al director del dispositivo surge que la instalación de las cámaras en determinadas zonas responde a pedidos de vecinos a las comisariás y en su mayoría para mejorar la circulación vehicular y disminuir los siniestros viales.

Si analizamos los principales motivos de los llamados a Cisem-911, nos encontramos con el siguiente panorama:

- Contravenciones (música alta, disturbios, etc.): 18%
- Consultas personales (información sobre pagos, servicios públicos): 13%
- Bromas: 8%
- Denuncias de robos y hurtos: 8.5%
- Emergencias médicas y desastres naturales: 7%
- Accidentes de tráfico: 5%

Fuente: Entrevista a Guillermo Reynoso, subdirector de Coordinación Operativa del CISEM 911 por Diario de Cuyo, febrero 2022)

Los números reflejan que una parte significativa de las llamadas al 911 no están relacionadas directamente con emergencias o situaciones de alto riesgo. Los reportes de contravenciones, consultas personales y bromas representan cerca del 39% del total de llamadas, lo que significa que los recursos de emergencia podrían estar siendo desviados hacia asuntos que no son urgentes.

En cuanto a la prevención del delito callejero, estos números resaltan la importancia de medidas preventivas más allá de las emergencias directas. La videovigilancia puede ser útil como herramienta, pero su eficacia depende de varios factores, incluyendo su implementación estratégica y complemento con otras estrategias preventivas.

c. Tipología delictiva que aborda el dispositivo, articulación con otras instituciones y efectividad de la videovigilancia:

El CISEM-911 articula su accionar con la UFI Flagrancia, como principal aporte de prueba para el delito flagrante y comisarias departamentales, quienes son los encargados de presentarse en el lugar del llamado y la detención. Si bien su misión es anunciada oficialmente como

de prevención y baja del delito, los datos extraídos de esta investigación indican que, contrastando esta misión con el despliegue en el territorio de circulación urbana, su accionar se acerca más a aplicar la perspectiva de la racional choice, que a la prevención del delito como tal. Desde la explicación de la tendencia a la baja del delito en San Juan responde, de acuerdo a las voces oficiales al “fin de la puerta giratoria” que trajo a la provincia el proceso acusatorio de Flagrancia: en conferencia de prensa Munisaga mostró, como resultado del plan de seguridad, la cantidad de personas privadas de su libertad “ese crecimiento tiene que ver con el funcionamiento y las transformaciones que se han llevado a cabo. San Juan rompe con el paradigma de la puerta giratoria, aquí hay sanción, hay juzgamiento y hay condena y por eso estamos invirtiendo en nuestro Servicio Penitenciario” (Presentación del comparativo delictual de San Juan; Febrero, 2023)

En este contexto, el sistema de videovigilancia, a través del Laboratorio de Analítica Forense, aportó 5.000 oficios a la Justicia, tomando las imágenes resguardadas de las 600 cámaras de seguridad y de las 100 bodycam que son utilizadas en diversos operativos realizados por la Policía de San Juan.

-(Prensa de Secretaría de Estado de Seguridad y Orden Público, diciembre 2022)

Percepción de seguridad y efectividad de la videovigilancia

De las entrevistas a los vecinos y vecinas de los departamentos del Gran San Juan, surge que las percepciones de seguridad, en su gran mayoría asociadas a una reducción de la política de seguridad³, no parecen ser influenciadas por el accionar de CISEM, desde que solo 39 personas de las

³ En este trabajo se abordará la política criminal como una reducción del concepto de política de seguridad, tal como expresa Alcira Daroqui: cuando se habla de política criminal, se busca poner en frente la contra-cara, la inseguridad. Por lo tanto, la lectura siempre se hace en términos de protección contra la criminalidad. En este orden de ideas, política criminal y política de seguridad son sinónimos. (Daroqui, 2003)

100 entrevistadas ha usado el servicio de llamado de emergencia a CISEM-911.

Entre los jóvenes menores de 30 años, pudo extraerse de sus relatos cierta desconfianza con la intervención policial, por lo que evitan este tipo de situaciones. Es decir, no se sienten “más seguros” en la cotidianeidad de su circulación desde la implementación del dispositivo.

Por otro lado, surgió de la investigación que el accionar del dispositivo si se encuentra muy relacionado por parte de los vecinos con el ordenamiento del tránsito, una mejor circulación vehicular y respeto de normas viales, donde si se notó mejoría desde su implementación. De las 100 personas entrevistadas, 78 personas hicieron esta apreciación sobre el accionar del CISEM. 911, cuando se les consultó para que creen que sirve el dispositivo.

Percepción de la seguridad, relación con las autoridades y efectos en la movilidad

De las entrevistas a los vecinos de los diferentes departamentos del Gran San Juan, surgió que según la edad y el territorio que se porte, el efecto en la movilidad y la percepción de la seguridad varían. Siendo principalmente más perjudicados por situaciones de tratos hostiles y violentos por parte del personal policial jóvenes varones entre 16 y 30 años de los departamentos Chimbas, Rawson, localidades de Capital como Concepción, La bebida de Rivadavia y norte de Santa Lucia.

De los 100 entrevistados, 60 eran jóvenes desde los 16 y hasta los 30 años de edad. De esos 60, 30 eran varones y 30 mujeres. De esos 30 varones, 12 habían sufrido hostigamiento, malos tratos, y detenciones arbitrarias por “merodeos” o quedarse esperando de noche alguien en algún lugar donde había cámaras de CISEM, principalmente en las plazas del centro de la Capital. Por otro lado, solo 3 de las 30 mujeres habían sufrido situaciones similares. Aquí se aprecia la criminalización de los jóvenes varones de territorios criminalizados.

Parece que, no hay una posibilidad más allá de las características excluyentes mutuamente de quienes están en riesgo y quienes ponen en riesgo y no hay en el horizonte, indicios de que esta exclusión se torne cuestión en la agenda pública. Este modelo de control ha delineado una gestión de la población que no permite la vinculación inter clases. No hay características compartidas, no hay vinculación, no se perciben ni siquiera mínimamente como sujetos de derechos de otras seguridades que perdieron o jamás tuvieron. Desde tremenda exclusión, no resulta sorprendente que entre los reclamos por seguridad nos encontremos con el pedido de sitiado de territorios que albergan comunidades con características criminalizadas para alejarlas y mantenerlas vigiladas respecto de su accionar potencial hacia el bando de los buenos ciudadanos.

Relación con las autoridades y confianza institucional

De las entrevistas al personal de CISEM y a los vecinos, la confianza institucional se ubica en un 35,6%. Para arribar a este porcentaje se evaluó el motivo de las llamadas, la relación con el personal policial y el nivel de satisfacción con la efectividad del servicio por parte de los vecinos desde la implementación del dispositivo de seguridad.

Y para prevenir eso de que te arrebaten no sé, realmente te digo, cuando te pones a conversar con los vecinos, solo sirve para no te roben ahí. ¿Pero y un poco más allá? Si vi que circulan mejor, andan más lento, ya no se mandan no más, andan despacio. (Alicia, 53 años, Santa Lucia)

Identidad y autopercepción e interacciones sociales

De las entrevistas barriales surgió que las territorialidades vigiladas ya mencionadas, se auto perciben como presencias hostiles en territorios “cuidados” por parte del sistema de monitoreo urbano. Principalmente, varones jóvenes entre 16 y 30 años.

Acá pones una cámara y la rompen... y con los pibes, que te digo, yo me enojo, pero hasta ahí no más. Si ves como los trata la policía, a veces

hasta nosotros los viejos, uno se hace una idea de porque no quieren cámaras de la policía.

(Oscar, 68 años, Almacenero, La Bebida, Dpto. Rivadavia)

A mí los milicos me han hecho cada una mire, porque la cara no más de negro, por la gorra, yo las cámaras las evito para ahorrarme problemas porque seguro que si ando al palo en la bici no es porque voy tarde al laburo es porque me la rastree de algún lado y me ha pasado doña, me quedé una vez dando vueltas con la bicicleta allá cerca de la plaza de Santa Lucía, trabajaba de mozo en una fiesta y fui temprano. Me mandaron un móvil de no sé dónde, me vieron deambulando por dos cámaras me dijo el cobani. Me abrieron la mochila, tenía los zapatos y la camisa para trabajar, y no me pidieron disculpas.

En ese momento de la entrevista, el amigo de Jesús, Agustín, nos interrumpió para decir “Pasa que los negritos merodeamos no circulamos” generando risas entre los dos amigos.

Luego Jesús finaliza su respuesta: “Uno se angustia asique evitamos todo lo que tenga que ver con que la policía aparezca, como si anduviéramos en alguna rara, y lo triste es que no doña.” (Jesús, 17 años, Villa Krause, Dpto. Rawson)

Al contrario, las territorialidades “cuidadas” se perciben así en todos los territorios por los que circulan, pero interactuando con “resguardo” en zonas generalmente criminalizadas. Esta percepción de “necesidad de resguardo” en ciertas zonas se alimenta principalmente de la narrativa expuesta en medios de comunicación por parte de autoridades de los dispositivos de seguridad de la provincia. El resguardo, de lo extraído de las entrevistas, suele provenir de la generalización que asocia automáticamente la ubicación con la criminalidad, generando la estigmatización de las personas que viven allí, y generando una interacción hostil con otros territorios del Gran San Juan”.

Las zonas más conflictivas están dadas en el Gran San Juan. En el último mes hubo un incremento del delito en el ejido de Capital”, comentó el secretario de Seguridad, Carlos Munisaga. Además,

reconoció que “otro punto problemático se da en Pocito Norte, al límite con Rawson”. Esto en el sector de Villa Krause, Calle 5, Doctor Ortega y Vidart. Allí hay barrios como La Estación, Buenaventura Luna, Villa San Damián y Teresa de Calcuta, entre otros. (Carlos Munisaga, ex secretario de Seguridad de la provincia de San Juan, Diario Huarpe: enero, 2022)

En conclusión, la política de vigilancia, en tanto tecnología de control, gestiona la circulación indeseable de la expresión de territorios considerados productores de riesgo en lugar de centrarse únicamente en la respuesta punitiva después de que se haya cometido el delito. La gestión del riesgo se basa en la recolección y el análisis de datos para identificar patrones y tendencias delictivas, así como para evaluar la efectividad de las políticas y las intervenciones de seguridad. Esto implica el uso de tecnologías de vigilancia, bases de datos y algoritmos para tomar decisiones informadas sobre la asignación de recursos y la implementación de medidas preventivas.

Las consecuencias esperables de esta transición en el escenario social, en cuanto a las formas de entender la seguridad y quienes la merecen, pueden verse expresadas a través de efectos discriminatorios a ciertas comunidades donde la expresión de desigualdad social es entendida como indisposición para la inserción laboral y ascenso social; el enfoque reactivo, pues la respuesta al delito se genera una vez producido; la privatización de la justicia, que implica cada vez más actores privados en la gestión de la seguridad y la prevención del delito, lo que nos lleva a cuestionarnos sobre el control democrático de las decisiones y políticas de seguridad.

A través de las comparaciones de las situaciones expuestas, entre otras, y siguiendo la lógica inductiva, pudimos arribar a algunas generalizaciones:

1. La vinculación entre la política de seguridad y la protección contra la criminalidad genera reduccionismos acerca del alcance de la misma y la consecuente criminalización de políticas sociales sobre territorios estigmatizados.

2. El despliegue territorial del dispositivo de seguridad abordado se enfoca principalmente en la neutralización de la conducta micro-criminal

(principalmente delitos contra la propiedad privada, delito predatorio y callejero) de un sujeto percibido como libre, capaz y racional, lo que reafirma la selectividad de este tipo de control punitivo.

3. El despliegue de la infraestructura de la videovigilancia urbana refleja divisiones sociales, estigmatizando a ciertos grupos como amenazas, lo que perpetúa desigualdades y marginaliza comunidades vulnerables.

4. La aparente conexión entre videovigilancia y disminución del delito se basa en percepciones subjetivas de inseguridad mediadas por narrativas criminalizantes ante la presencia de un portador o portadores de un territorio considerado productor de riesgo.

5. La articulación entre videovigilancia, aprehensión policial y juzgamiento penal expedito refleja una filosofía de la irrecuperabilidad que plantea la imposibilidad de cualquier tipo de transformación social dirigiendo así, la criminalidad de los débiles.

6. La videovigilancia genera el desplazamiento del fenómeno delictivo y no su prevención. Por lo tanto, la relación correlación aparente entre videovigilancia y baja del delito, es falsa.

Cabe preguntarse entonces, cual es el propósito de las políticas sociales hacia sectores criminalizados según esta lógica neoliberal actuarial de la criminalidad: ésta, parece tener como finalidad satisfacer los derechos de unos posibles ofensores que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad para evitar que perturben la seguridad de quienes se encuentran inscriptos privilegiadamente en la estructura social, mediante la condición de trabajador. Aquellas personas abandonadas por el sistema se encuentran con una política criminal que los considera objetos de la política social. La lógica instrumental que guía a la política social no es la satisfacción y restitución de derechos, sino evitar la comisión de determinados delitos para no perturbar la seguridad de los portadores de derecho. (Baratta, 1997)

Consideraciones finales:

La vinculación entre la política de seguridad y la protección contra la criminalidad genera reduccionismos y la consecuente criminalización de políticas sociales sobre territorios estigmatizados.

El despliegue territorial del dispositivo de seguridad abordado se enfoca principalmente en la neutralización de la conducta micro-criminal (delitos contra la propiedad privada, delito predatorio y callejero) de un sujeto percibido como libre, capaz y racional, lo que reafirma la selectividad de este tipo de control punitivo.

A su vez, la infraestructura de la videovigilancia urbana refleja divisiones sociales, estigmatizando a ciertos grupos como amenazas, lo que perpetúa desigualdades y marginaliza comunidades vulnerables. Es así que la aparente conexión entre videovigilancia y disminución del delito se basa en percepciones subjetivas de inseguridad, las que son mediadas por narrativas criminalizantes ante la presencia de un portador o portadores de un territorio considerado productor de riesgo.

La articulación entre videovigilancia, aprehensión policial y juzgamiento penal expedito refleja una filosofía de la irrecuperabilidad que plantea la imposibilidad de cualquier tipo de transformación social, estigmatizando la criminalidad de los débiles.

En definitiva, la videovigilancia genera el desplazamiento del fenómeno delictivo y no su prevención, por lo tanto, no existe una correlación entre su aplicación con la disminución del delito.

En resumen, la implementación de sistemas de videovigilancia nos confronta con cambios significativos en nuestra percepción del espacio. Esto se traduce en la creación de zonas bajo vigilancia constante, lo que influye en la forma en que nos relacionamos con los espacios públicos: ya sea sintiéndonos parte integrante de ellos o, por el contrario, como observadores externos. Este fenómeno también tiene un impacto en las dinámicas de poder y autoridad en los espacios compartidos, al enfocar la atención en áreas específicas y, a menudo, desencadenar acciones como requisas y detenciones para investigar antecedentes en lugares donde uno pueda sentirse "fuera de lugar".

Bibliografía

Foucault, Michel (2006). Seguridad, Territorio, Población. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica.

Baratta, Alessandro (1997). Política criminal: entre política de seguridad y política social, en Delito y Seguridad de los habitantes. Elías Carranza(coord). México: Siglo XXI.

De Georgi, Alessandro (2000). Tolerancia Cero. Barcelona; Ed. Virus.

De Georgi, Alessandro (2000). El gobierno de la excedencia. Barcelona; Ed Virus.

Daroqui, Alcira (2003). Las seguridades perdidas. Buenos Aires. Argumentos.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P (2000). Metodología de la Investigación. Ed. Pilar Baptista Lucio.

Pérez serrano, Gloria (2007). Investigación cualitativa I: retos e interrogantes. Barcelona; La Muralla. S.A.

Krmpotic, Claudia (2009). Identidad y alienación en trabajo social, en un contexto de reformas sociales, desprofesionalización y proletarización, Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales, Nº56.

Schwartz, H.; Jacobs, J. (1984). Sociología cualitativa. México. Editoriales trillas.

Grawitz (1984). Métodos y técnicas de las ciencias sociales. México. Editorial Editia Mexicana.

Artículo online; <https://www.diariohuarpe.com/nota/los-delitos-tiendena-la-baja-porque-se-acabo-la-puerta-giratoria-dijo-munisaga-20232151730>

Wacquant, Loic (2001). Castigar a los pobres: El gobierno neoliberal de la inseguridad social; Editorial Siglo XXI.

Artículo online: <https://sisanjuan.gob.ar/seguridad/2022-12-27/46308-cisem-911-el-polo-tecnologico-en-materia-de-seguridad>.

Artículo online: <https://sisanjuan.gob.ar/ministerio-de-gobierno/2017-07-26/5093-quedo-habilitado-el-centro-integral-de-seguridad-emergencias-cisem-911>

Glaser y Strauss (2006): La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss ... Editorial Gedisa; Barcelona.

.

EL DEVENIR HISTÓRICO-INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA Y SUS TENDENCIAS ACTUALES EN LA PROVINCIA DE SAN JUAN

Gonzalo Miguel Castillo

Victor Hugo Algañaraz Soria¹

Resumen: La educación superior en Argentina se encuentra en la actualidad integrada por dos subniveles que han atravesado procesos sociohistóricos, instancias de consolidación, jerarquización, expansión y contracción particulares, pero que a su vez se han encontrado en relativa articulación. Se tratan específicamente del Nivel Superior Universitario y el Nivel Superior no Universitario. Sobre el segundo centra la lente analítica este artículo, avanzando en los procesos históricos que conllevaron su surgimiento y expansión, así como las diferentes etapas de crecimiento y contracción experimentadas particularmente desde la segunda mitad del siglo XX. Sumado a ello, se presenta un estudio estadístico-descriptivo acerca de la conformación actual de dicho nivel educativo en la provincia de San Juan, dando cuenta de la geolocalización de sus establecimientos, la conformación de su oferta académica, las matrículas estudiantiles y profesoras. Todo ello a partir del desarrollo de un diálogo productivo con la literatura especializada y la instrumentación de un relevamiento de fuentes de datos institucionales tanto nacionales como provinciales a efectos de caracterizar el estado actual del nivel educativo analizado en el territorio sanjuanino.

Palabras claves: Educación Superior No Universitaria* provincia de San Juan* matrícula estudiantil* cuerpos docentes*

Abstract: Higher education in Argentina currently consists of two sublevels that have gone through specific sociohistorical processes,

¹ CONICET – UNSJ

instances of consolidation, stratification, expansion, and contraction, while also being relatively interconnected. These are specifically the University Higher Education Level and the Non-University Higher Education Level. This article focuses on the latter, analyzing its historical processes that led to its emergence and expansion, as well as the different stages of growth and contraction experienced particularly since the second half of the 20th century. Additionally, a statistical-descriptive study is presented regarding the current composition of this educational level in the province of San Juan, detailing the geolocation of its institutions, the structure of its academic offerings, and the student and faculty enrollment figures. This is developed through a productive dialogue with specialized literature and the implementation of a survey of institutional data sources, both national and provincial, to characterize the current status of the educational level analyzed in the San Juan territory.

Palabras claves: Non-University Higher Education* province of San Juan* student population* teaching staff*

Introducción

La Educación Superior no Universitaria (ESNU²) en Argentina se erige, hacia el interior del sistema educativo nacional, como un nivel diverso y a la vez complejo vinculado principalmente a la formación laboral de egresados/as de la escuela secundaria. Desde sus primeras experiencias materializadas durante la segunda mitad del siglo XIX ha venido experimentado un proceso de consolidación, así como de jerarquización, atravesados significativamente por heterogeneidades y asimetrías en materia de regulación y normativización estatal, presupuestos, así como modalidades de gestión.

² Hemos optado por la denominación Educación Superior no Universitaria y su sigla ESNU a efectos de homogeneizar su denominación en los diferentes apartados correspondientes al desarrollo de este artículo.

De hecho, la literatura especializada (Sigal y Wentzel, 2002 y Boquín, 2018, entre otros) señala el devenir de la educación sistematizada en general, y de la ESNU en particular, como un proceso que pone de manifiesto una suerte de desarticulación generada por la ausencia de legislaciones orientadas a integrar todos los niveles. Ello, entre otras cosas ha conllevado a que la formación postsecundaria no universitaria atraviese instancias de surgimiento como de consolidación espontáneas y erráticas, hipercentralizadas en la órbita de las diferentes carteras nacionales a cargo de la política educativa.

Ahora, es innegable el impacto que dicho nivel de formación ha generado en el país, fundamentalmente en lo referido a la preparación de agentes para el desempeño en las así llamadas “actividades laborales cualificadas”, las más de las veces, a partir de dos de sus ramas más significativas: la formación docente y la formación técnico profesional. En efecto, tales trayectos han contribuido por medio de la preparación de masa crítica en los diferentes proyectos de industrialización, así como de expansión/jerarquización de la educación que tuvieron lugar en Argentina principalmente durante el siglo XX. En sintonía, trabajos como el de Trombetta (1998) indican que entre las funciones más significativas de las instituciones de ESNU se destacan la educación en materia de transferencia, la extensión cultural, así como modalidades de formación continua y avanzada, cristalizando en múltiples formatos de interacción con el medio social.

En este trabajo procuramos caracterizar en clave histórico-institucional al nivel Superior no Universitario en el país, atendiendo a sus etapas más significativas tales como su institucionalización; su expansión territorial; en conjunción a su jerarquización y articulación heterogénea con el sector productivo experimentada en décadas recientes. Ello, a partir de la construcción de un diálogo proactivo con la literatura especializada (Trombetta, 1998; Delfino, 1998; Cámpoli, 2004; Boquín, 2018; Ascaloni, 2019, entre otros). Asimismo, focalizamos la lente analítica en un anclaje territorial situado en la provincia de San Juan; la cual si bien por cantidad de habitantes o proporción en la participación del PBI nacional puede considerarse como periférica, históricamente ha contado con una participación significativa en torno al devenir de las políticas educativas en

general. De allí que avanzamos en cómo es constituida la oferta académica, matrícula estudiantil, cuerpo profesoral, y su vínculo con los establecimientos secundarios de Formación Técnica establecidos en la provincia cuyana.

En tal sentido es que nos interrogamos ¿cómo ha sido el devenir histórico institucional de la formación ESNU, fundamentalmente en sus ramas de formación docente y técnico-profesional?, ¿qué particularidades asume la oferta académica de los establecimientos de ESNU en San Juan?, ¿Dé qué modos pueden articular con los sectores productivos en general y específicamente con las propuestas desplegadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 nacional?, así como, ¿cuáles son las características principales de las escuelas de formación técnica secundaria, en tanto organismos de mayor articulación con la ESNU sanjuanina?

En el plano metodológico, el artículo se sostiene a partir de un método mixto con niveles de abordaje múltiple (Tashakkori y Teddlie, 1998) el cual se erige sobre la articulación de dos instancias específicas: una primera orientada al análisis documental de fuentes institucionales en conjunción a marcos normativos vinculados a la ESNU de alcance nacional como provincial. Una segunda, además, centrada en un análisis sociológico-estadístico, la cual recupera bases de datos instrumentadas de modo ad-hoc cuyas fuentes principales son: Anuarios Estadísticos desarrollados por el Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Evaluación en Información Educativa; Nóminas de centros de formación; Planes de estudios; Ofertas educativas; Legislaciones nacionales y provinciales; entre otras; centradas en caracterizar el estado actual de la ESNU en San Juan.

Queda por señalar que la presente contribución se organiza en cuatro apartados principales. El primero recupera el proceso de institucionalización de la ESNU junto al peso de los primeros gobiernos peronistas en sus procesos de normativización y jerarquización. El segundo indaga cómo el nivel educativo en estudio atravesó procesos heterogéneos de expansión/contracción durante los años 1955-1982. Por su parte, el apartado tercero retoma el devenir de la ESNU a partir de la recuperación democrática de 1983 y sus complejos procesos articulación con los sectores

socio-productivos en años recientes. Finalmente, el cuarto focaliza territorialmente en la provincia de San Juan, dando cuenta de su conformación actual, en tanto oferta institucional, carreras dictadas, matrículas estudiantiles y docentes, así como una descripción del estado actual de las Escuelas Secundarias Técnicas.

Hacia la institucionalización de la ESNU: el peso del peronismo y de la Ley General de Educación.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX fueron materializándose en el país diferentes experiencias educativas signadas por una lógica de formación postsecundaria, pero a la vez exógena a la educación universitaria. Ello, las más de las veces, estuvo fuertemente vinculado a la diversificación de la oferta académica del nivel medio, la cual ya no se hallaría circunscripta exclusivamente al ámbito de la preparación preuniversitaria (Trombetta, 1998). En efecto, en dicho contexto puede señalarse el surgimiento de los denominados profesorados Normal y de Nivel Inicial dictados en el marco de las Escuelas Normales, cuyo requisito de ingreso consistía en haber culminado la formación de Maestro Normal (Cámpoli, 2004).

Ahora bien, fue la llegada de Juan D. Perón al campo político, primero como Secretario de Trabajo y Previsión (1943-1945) y luego como presidente de la Nación en el año 1946, el hito que promovió una significativa democratización del acceso al sistema educativo en todos sus niveles. Perón, en el ámbito político, fue consolidando el poder a partir de la conformación de una alianza social constituida por la Iglesia Católica, las Fuerzas Armadas de orientación nacionalista, así como determinados sectores de la burguesía industrial (Algañaraz, 2014). En efecto, una de las innovaciones en materia educativa fue la creación de la denominada Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)³, centrada en la formación profesional y perfeccionamiento de trabajadores.

³ Dicho organismo fue instituido primeramente vía el Decreto N°: 14.538/44 y luego por la Ley N°: 12.921/46. Ya en el año 1951 fue trasladado a la órbita del Ministerio de Educación.

Entre otros desarrollos, la Comisión diagramó un diseño curricular de tres ciclos articulados y fuertemente direccionado a la formación técnica:

a) Un ciclo de aprendizaje y capacitación de tres años de extensión, cursado en escuelas dependientes de dicha Comisión cuya titulación otorgada se denominaba “Experto” en la especialidad seleccionada. Su requisito de ingreso era haber culminado la escuela primaria y tener una edad de entre 14 y 18 años.

b) Un ciclo de perfeccionamiento técnico de cuatro años de duración el cual se cursaba en Institutos Técnicos. Su titulación era denominada Técnico de Fábrica y su requisito de ingreso era contar con una Especialidad afín.

c) Ciclo universitario cuya oferta se encontraba centralizada en la Universidad Obrera Nacional -institución universitaria erigida como el antecedente directo de la actual Universidad Tecnológica Nacional (UTN)-. Su titulación era de Ingeniero de Fábrica y su requisito de admisibilidad era haber culminado los ciclos anteriores.

En sí, la propuesta educativa peronista focalizaba en la formación laboral, destacando diversos diseños curriculares de orientación técnica como: torneros, matriceros, herreros, fundidores, entre otros, los cuales eran complementados con asignaturas como religión o moral, educación física, higiene y seguridad industrial y químicas especializadas (Puiggrós, 2002). En el plano normativo, el sistema educativo experimentó un proceso de jerarquización a tono con el planteo del Primer Plan Quinquenal y sus propuestas modernizadoras de la maquinaria administrativa nacional (Cammarota, 2010). En efecto, el inicio del primer mandato presidencial de Perón se convirtió en clivaje al presentar el proyecto de Ley General de Educación. Dicha propuesta se consolidaba sobre la base de postulados de justicia social, de democratización del acceso a la educación superior, así como el interés por la formación de personal técnico cualificado. En todo ello la CNAOP tuvo un rol preponderante, sobre todo en la “modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general” (Southwell, 2009, p.51).

Asimismo, durante el año 1949 fue instituido el Ministerio de Educación el cual, de acuerdo con el artículo 16 de la Ley N° 13.529, tendría como competencia la enseñanza “civil preescolar, escolar, secundaria, profesional, de artesanía, de capacitación, universitaria y de graduados universitarios y la educación en los establecimientos carcelarios [...]” (1949, s/p). En estos años, precisamente, es cuando el nivel educativo en estudio comienza a ser denominado desde las instituciones gubernamentales como “Educación Superior”, materializando así tanto su escisión pragmática como formal de la educación media. Sobre ello, Trombetta (1998) señala que para el año 1948 se encontraba instituida la Dirección General de Enseñanza Media y Normal y el Departamento de Institutos de Enseñanza Superior y Artística; ya demarcando una escisión en sus cuerpos regulativos.

Ahora, es significativo señalar que la diversificación/jerarquización de la ESNU en general y la dinamización de la formación técnica especializada, en particular, experimentadas durante los primeros dos mandatos peronistas estuvieron fuertemente vinculadas a procesos sociales específicos. El primero, se trató la explosión de la tasa de egreso de la educación media en el país cuyo punto más álgido comenzó a visualizarse a mediados del siglo XX (Southwell, 2011). De hecho, “la enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período” (Puiggrós, 2002, p. 141). El segundo, por su parte, lo materializó la creciente demanda de cuadros técnicos capacitados para desempeñarse en tareas propias de un campo laboral cada más diversificado y con una industrialización en marcha. De allí que, como sostiene Boquín (2018), el surgimiento de los trayectos de formación técnica sea mucho más reciente que la institucionalización de la formación docente la cual, aunque vía modalidades y jerarquizaciones diferenciadas, se encontraba presente en el sistema educativo desde mediados del siglo XIX.

Democracias intermitentes y crecimiento heterogéneo de la oferta educativa de la ESNU

En el año 1955 un nuevo golpe de Estado tomó de manera violenta el poder del gobierno argentino, derrocando así al entonces presidente Juan Domingo Perón. La dictadura autoproclamada como “Revolución Libertadora”, se propuso suprimir todo rasgo factual y simbólico del peronismo en las instituciones estatales y la vida social, implicando la proscripción política de la clase obrera (De Luca, 2013). Similar accionar de censura se vio replicado en el sistema educativo donde, en efecto, se fue eliminando la simbología tanto de los textos como de diversos trayectos curriculares (Puiggrós, 2002).

Ahora bien, en materia del nivel superior no universitario, específicamente, las políticas digitadas durante la década de 1960 fueron las que impactaron de un modo más significativo en su devenir. Su expansión, en líneas generales, se motorizó tanto por iniciativa estatal -a escala nacional y provincial- como también por iniciativa privada, al contar con marcos regulatorios que permitieron su desarrollo. Tal crecimiento no modificó sus bases institucionales preexistentes, continuando con las dos grandes ramas principales en su oferta pedagógica: profesorado para la enseñanza en secundarios y formación especializada en áreas de educación técnico profesional (Trombetta, 1998).

Durante el año 1968 el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) presentó un informe sobre el estado y proyección de la Educación Superior no Universitaria titulado “Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social” cuyos resultados contribuyeron a la instrumentalización de diversas políticas focalizadas en dicho nivel. Diferentes estudios (Trombetta, 1998; Cámpoli, 2004 y Boquín, 2018) señalan cómo la política educativa más trascendental de dicho contexto se trató de la jerarquización del magisterio hacia una instancia de educación superior, lo cual tuvo lugar entre los años 1969 y 1970. Hasta entonces, la formación de docentes para los niveles inicial y primario era impartida en las Escuelas Normales y, a partir de la Resolución N°. 2.321/70 se comenzó con el establecimiento de los denominados “Institutos Superiores de Formación Docente”.

Dicha normativa dotó a los nuevos espacios de formación de una estructura, como así también de un plan de estudios que se constituía sobre la base de tres núcleos principales: a) fundamentos del proceso educativo;

b) desarrollo del currículum y; c) organización y administración escolar. Su culminación otorgaba el título de Profesor de Nivel Elemental. Si bien dicha transición de nivel educativo implicó una transformación estructural, las tradiciones, rituales y cultura institucional de los antiguos magisterios no se vieron significativamente trastocadas (Diker y Terigi, 1998).

Ahora, el golpe de Estado cívico militar que derrocó a María Estela Martínez de Perón en el año 1976 conllevó a la aniquilación de un extenso ciclo de la historia argentina, sostenido en la expansión de un sistema educativo garante de integración y promoción social (Pineau, 2006). En apretada síntesis, el gobierno de facto junto a diversos grupos civiles instauró un proyecto dictatorial comprendido por: una intensa reconfiguración de la vida social, (a partir de la represión, cese de actividades políticas, sindicales, gremiales, disolución de partidos políticos e intervención de diferentes agencias estatales) y un cambio sin precedentes de las relaciones económicas del país (se impuso un modelo de política económica neoliberal, en clave financiero-militar, articulando un feroz proceso de desindustrialización y endeudamiento) (Algañaraz, 2011).

En materia educativa, las cúpulas de la dictadura pusieron en práctica políticas específicas, a tono con su pretendida reconfiguración de la vida social y reestructuración económica. En su retórica, el gobierno de facto, reconocía la importancia de la educación, y por esa razón proponían “salvarla” del deterioro producido durante décadas de uso demagógico. Su pretensión consistía en recomponer el sistema educativo mediante el fortalecimiento de tendencias elitistas y centrífugas articulando dos estrategias principales: una represiva y otra discriminadora (Pineau, 2006).

Las instituciones universitarias nacionales, en particular, experimentaron una serie de políticas de disciplinamiento, ahogamiento financiero y de reducción de matrícula estudiantil que, entre otras dimensiones, repercutió en una suerte de transferencia de estudiantes hacia las instituciones de ESNU, acrecentando su tasa de inscriptos considerablemente (Cámpoli, 2004). Sin embargo, dichas instituciones no fueron ajenas a las intervenciones del gobierno de facto; en sí las carreras docentes fueron un blanco predilecto para la intervención ideológica en el sistema educativo. Precisamente, la reformulación del currículum docente

efectuada en 1980 tomó como punto de partida un diagnóstico cuyo resultado daba cuenta de un “bajo rendimiento” de la tarea docente; a la vez que proponía como solución el desarrollo de un mayor nivel de “profesionalización docente, sobre la base propuestas educativas eficientes, neutrales y sin reflexión” (Boquín, 2018, p. 7).

Retorno a la democracia: expansión del sistema ESNU y articulación heterogénea con el sector productivo

El retorno a la vida democrática durante el año 1983 trajo aparejado un crecimiento sostenido en la matrícula de estudiantes de ESNU, aunque con un menor peso que en años anteriores debido al proceso de reinstitucionalización de las universidades nacionales. Ahora bien, entre las décadas de 1980 y 1990 tuvo lugar un fenómeno de expansión de la matrícula en el nivel superior de educación -tanto universitario como no universitario- a escala global. En su trabajo, Delfino (1998), destaca dos factores de mayor relevancia: a) el crecimiento de la tasa de graduación de jóvenes en la secundaria y b) el interés de personas adultas por incorporarse a dicho nivel de educación formal.

En efecto, según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1997) un 20% de personas con edades entre 18 y 21 años; aproximadamente el 15% de quienes tenían entre 22 y 25; así como alrededor del 10% de quienes se encontraban entre los 26 y 29 transitaban por alguna carrera de formación superior hacia 1995. Asimismo, desde aquellos años comenzaría a delinearse una conformación demográfica de la matrícula que se extendería en el tiempo, caracterizada por una mayoría de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos medios y medios bajos, siendo principalmente mujeres. En el país, específicamente, durante el último cuarto del siglo XX la ESNU también fue testigo de un destacado crecimiento de su matrícula de estudiantes: para el año 1970 se contaban un total de 275.000 en todo el territorio nacional y hacia el año 1996 esa cifra se había incrementado hasta alcanzar 1.300.000, a una tasa del crecimiento anual del 9%, siendo el 74% mujeres.

Delfino (1998) señala que hacia mediados de la década de 1990 la ESNU había atravesado un proceso de relevancia en el país, producto de ciertas “ventajas” propias de sus trayectos curriculares. Entre otras, se destacaban la especificidad, así como la diversidad de sus planes de estudios, lo cual vinculaba a las carreras de un modo significativo con el mercado laboral, teniendo presencia en múltiples sectores del mismo, a saber: salud, informática, economía, idiomas, humanidades, entre muchos otros. Sumado a ello, su oferta académica caracterizada por carreras relativamente breves que incorporaban espacios curriculares dedicados a la capacitación y actualización en áreas específicas dinamizaron su vínculo con el sector productivo nacional. Ahora bien, en clave de distribución geográfica, tal oferta académica materializaba claras muestras de asimetrías en el país. De hecho, hacia el año 1996 la amplia mayoría de las instituciones educativas de dicho nivel se encontraba concentrada en cuatro distritos específicos: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA); Buenos Aires; Santa Fé y Córdoba, acumulando el 83%. Por su parte, regiones como Cuyo o Patagonia ascendían al 8% y 2% respectivamente (Ministerio de Educación, 1996). Ello, cristalizaba un acceso diferencial a sus trayectos curriculares, traduciéndose en una vinculación heterogénea de sus cuerpos estudiantiles tanto con el campo laboral, como con los sectores productivos del país.

Ahora, dicho crecimiento de la matrícula estudiantil, junto a la diversificación de la oferta estuvo significativamente interpelado por las reformas estructurales del Estado desplegadas a lo largo de los dos periodos presidenciales de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999). En el plano educativo, fue diseñada una aparatología legal tripartita que desorganizó los rituales académicos, las rutinas familiares y los trabajos mismos de docentes, peligrando el funcionamiento institucional: la Ley de Transferencia (1992); la Ley Federal de Educación (1992) y la Ley de Educación Superior (1995) que normativizaba específicamente a las instituciones de nivel superior no universitario. Tales regulaciones presentaban como aspecto distintivo definir a la educación (en todos sus niveles) como un servicio. De la misma forma, respecto al rol del Estado, sería quien brinde dicho servicio, garantizando la eficiencia y calidad del

mismo; terminología denotativa de una contundente impronta del modelo neoliberal imperante en ese contexto.

La política educativa relativa al nivel Superior no Universitario procuró focalizar en contemplar las demandas de estudiantes como de organismos/instituciones provenientes desde el sector productivo del país en los trayectos curriculares de carreras preexistentes y de las creadas en ese contexto. En efecto, diferentes estudios e informes como los coordinados por Delfino, Gertel y Sigal (1998) avanzaban tanto en diagnósticos sobre el crecimiento de la oferta de carreras de Nivel Superior no Universitario, como así también en las potencialidades de articulación con el sector productivo, las demandas de profesionales técnicos en dicho contexto, los “nichos” ocupacionales a consolidar, así como el “rendimiento” de tal nivel de formación hacia finales del siglo XX. Sin embargo, la crisis política-social-económica experimentada en el país durante los años 2001-2002 en conjunción con el colapso modelo económico-social neoliberal irrumpieron el devenir del sistema educativo en general y de la ESNU en particular.

A partir del año 2003 y tras el ascenso de Néstor Kirchner a la administración nacional, comenzó a experimentarse una paulatina pero sostenida recuperación de las variables socio-económicas, la cual estuvo acompañada con el despliegue de políticas educativas orientadas a reposicionar al Estado en un rol protagónico. Durante el año 2006, el Congreso Nacional sancionó la ley N° 26.206, denominada Ley de Educación Nacional. Aquel nuevo y vigente marco regulatorio se caracterizó, principalmente, por definir a la educación como un “bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley N° 26.206, 2006, p. 1). Ello conceptualizó a la educación como una política de Estado, garantizando que el mismo debía financiar al Sistema Educativo Nacional destinando una cifra cuyo piso fuese el seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB), valor históricamente más alto que el Estado argentino ha invertido en educación.

En sintonía, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología estableció un Acuerdo Marco para la ESNU durante el año 2005. Dicho documento, entre otras cosas, destacaba que tal nivel educativo se

caracterizaba por la peculiaridad de las instituciones que lo integran, sus certificaciones y titulaciones ofrecidas, como así también sus condiciones institucionales de funcionamiento. Asimismo, le otorgaba un lugar protagónico en el desarrollo de un proyecto nacional inclusivo y de largo plazo, promoviendo la articulación con espacios de desarrollo socio-productivo y cultural tanto locales como nacionales. Así, se alentaba a diseñar sus perfiles profesionales en consenso con el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como así también con los requerimientos federales (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005).

Ahora bien, trabajos como el de Rojas (2012) ponen en discusión la materialización de tal articulación proactiva entre la oferta académica de la ESNU y los sectores productivos nacionales. En efecto, la autora da cuenta de cómo durante los primeros lustros del siglo XXI, el grueso de los egresados del sistema educativo en estudio correspondía a las Humanidades y Ciencias Sociales 43% y 28% respectivamente, donde se destacaba la opción por formación docente, mientras quienes culminaban carreras vinculadas a la formación técnico-profesional alcanzaban solamente un 13%, principalmente titulados en carreras relacionadas con la informática y la tecnología. En este sentido, el grueso de los recién graduados en las áreas mayoritarias se incorporaría como docentes tanto en el nivel medio como en el Superior Universitario y No Universitario.

Un nuevo giro político tuvo protagonismo a nivel de administración nacional durante diciembre de 2015, asumiendo como presidente Mauricio Macri. Sus políticas en materia de educación se caracterizaron por un contundente retroceso en materia de inversión, tanto salarial como de infraestructura en todos los niveles del sistema educativo. Junto a ello, desde la Alianza Cambiemos se fue motorizando un discurso destinado a impugnar el valor de la educación pública, señalando a la motorización de la inclusión como causa principal de la pérdida de la “calidad educativa”. De hecho, en este contexto fue instituido el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 cuya visión de la formación profesoral se encontraba fuertemente interpelada por planteos de tipo empresariales, los cuales focalizaban en el desarrollo de “capacidades” para los futuros docentes (Vassiliades, 2021).

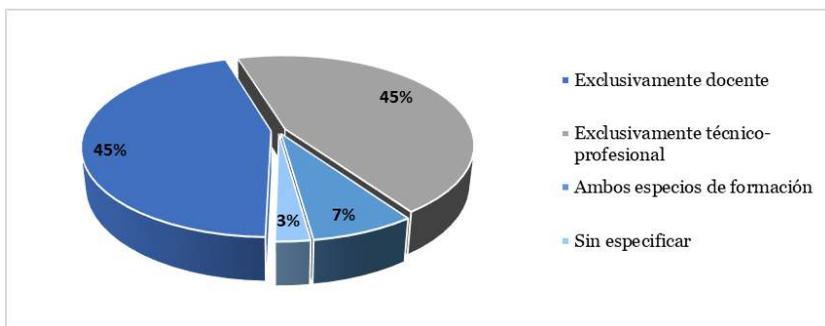
En el marco de las elecciones presidenciales celebradas en el año 2019 obtuvo la victoria coalición “Frente de Todos” encabezada por Alberto Fernández y Cristina Fernández, quienes asumirían como presidente y vicepresidenta respectivamente. Desde la política educativa, en líneas generales, se procuraría retornar a un sendero de crecimiento inclusivo como el experimentado durante los años 2003 a 2015, fortaleciendo la inversión pública, promoviendo la presencia del Estado en el campo en sí, generando dispositivos y programas destinados a subsanar el deterioro estructural provocado por la administración anterior. Sin embargo, una serie de condiciones objetivas tanto propias del plano nacional (una deuda pública de aproximadamente 113.000 millones de dólares, así como desactualizaciones salariales generalizadas) e internacionales (la crisis sanitaria de alcance global generada por la pandemia de COVID-19, junto a un conflicto bélico de alcance internacional suscitado en Europa del Este) complejizaron la puesta en marcha y/o el alcance objetivo de las diferentes políticas diseñadas. Pero, a pesar de estas vicisitudes, cabe destacar que entre otras propuestas la administración de Fernández volvió a instalar en la agenda pública el debate por una nueva Ley de Educación Superior (Miranda, 2020).

Tendencias actuales de la ESNU en la provincia de San Juan

Como hemos señalado en apartados anteriores, en décadas recientes tanto a escala latinoamericana como en el país, se ha venido experimentando un crecimiento significativo en la oferta de educación superior, tanto a partir de la institucionalización de Universidades como de Institutos de Educación Superior no Universitaria de gestión Estatal y privada. En efecto, entre los años 1960-2000, tales establecimientos de ESNU pasaron de ser 91 distribuidos en el territorio nacional a 1754 (Álvarez y Dávila, 2005). En cuanto sus propósitos actuales, se centran en la capacitación para el ejercicio tanto de la docencia, junto a la formación superior de carácter instrumental en áreas humanísticas, sociales, artísticas y técnico-profesionales (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2019).

Hacia el año 2022, la oferta de establecimientos de Educación Superior no Universitaria establecida en la provincia de San Juan representaba el 1.8% del total nacional. Pero, si se focaliza en instituciones de formación exclusivamente docente tal proporción asciende al 2.7%, mientras que presenta una tendencia decreciente alcanzando un 1.9% al centrarse en espacios de formación exclusivamente técnico-profesional, como así también en las unidades donde se dictan ambos tipos de formación (0.4%). Ahora bien, la provincia cuenta con 1 de los 37 establecimientos de formación ESNU sin discriminar su especialidad de formación, lo cual equivale al 2.7%. En valores relativos, el siguiente gráfico da cuenta de la distribución precitada:

Gráfico N° 1: Establecimientos de Educación Superior no universitaria en la provincia de San Juan, según tipo de formación. Año 2022.



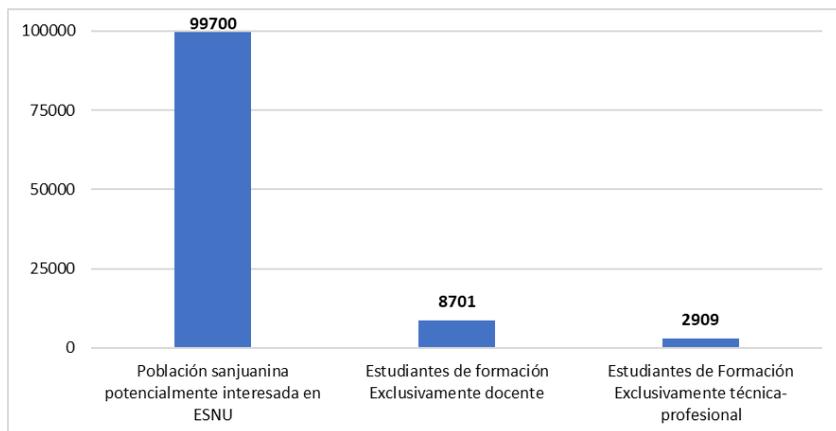
Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022).

En sintonía con ello, hacia el año 2022 el grueso de los/as estudiantes sanjuaninos/as habían optado por transitar en carreras de ESNU vinculadas a la formación profesoral, destacándose en casos tales como docencia en de nivel medio en disciplinas relativas a las Ciencias Naturales, como así también a las Humanidades, siendo las más de las veces centradas en la enseñanza de idiomas. Tal conformación de la opción de carreras por parte del estudiantado, se tradujo en una representación diferencial frente

a la matrícula nacional. En efecto, mientras quienes optaron por una formación docente alcanzaban el 1,6% del corpus estudiantil del país, aquellos/as que transitaban por carreras de formación exclusivamente técnico profesional reflejaban un 0,6%. Ahora bien, a efectos de conocer el peso de dicha matrícula estudiantil en el contexto provincial, en este trabajo se avanzó en la delimitación de un segmento poblacional -local-potencialmente interesado en el ingreso y tránsito por la ESNU. Para ello, se recuperaron dos variables principales: a) la primera se centra en aquellos habitantes de la provincia quienes han culminado el nivel medio y; b) la segunda, focaliza en quiénes se encuentran en una Edad Potencialmente Activa⁴ del precitado conjunto. Atendiendo a dicha articulación, y recuperando como fuente de datos los resultados definitivos provistos por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2022, el conjunto poblacional sanjuanino pasible de presentar interés por iniciar alguna carrera de ESNU se encuentra integrado por 99.700 habitantes. Asimismo, su relación con los alumnos/as de tales trayectos de formación hacia el año 2022 se ilustra en el siguiente gráfico.

⁴ Para el desarrollo de estudios económicos y sociales el Estado argentino reconoce tres grandes grupos de edad, los cuales van desde los 0 a los 14 años; de los 15 a los 64 años; así como desde los 65 años y más. El segundo conjunto es considerado como aquel en Edad Potencialmente Activa. Ver más en Grupos etarios de población (2024).

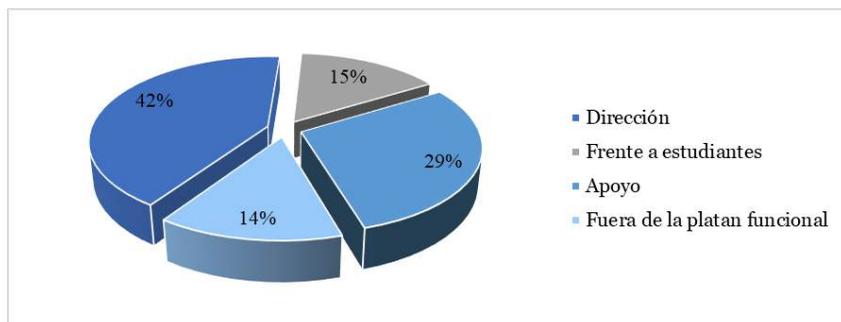
Gráfico N° 2: Estudiantes de educación superior no universitaria en la provincia de San Juan, según tipo de formación. Año 2022.



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022).

En cuanto a la cantidad de cargos docentes dedicados a la Enseñanza Superior no Universitaria con lugar de trabajo en San Juan representaba el 0,8% del total nacional. Dicha proporción adquiriría una distribución heterogénea según las características del cargo; en efecto aquellos que se encontraban Fuera de la Planta Funcional ascendían al 2,8%, seguidos por aquellos en cumplimiento de funciones directivas representados por un 1,45%, los cargos dedicados a funciones de apoyo alcanzaban un 1% y finalmente los que se encontraban efectivamente frente a estudiantes se trataban del 0,2%. La tabla a continuación da cuenta de dicha distribución en valores absolutos. En efecto, la provincia hacia el año 2022 contaba con un total de 450 cargos docentes en la ESNU, abocados a una matrícula de 11.610 estudiantes. Ello implica una tasa de 1 profesor/a cada 26 alumnos. Ahora bien, tales cargos cuentan con una función diferencial asignada, siendo su distribución la siguiente:

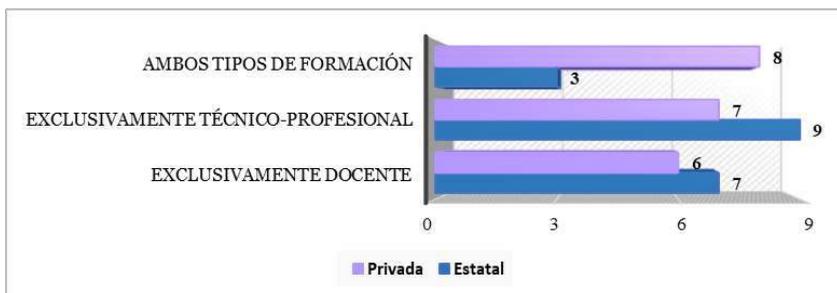
Gráfico N° 3: Plantel docente de ESNU en la provincia de San Juan según funciones. Año 2022.



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020).

De los 40 establecimientos en estudio, el 52% (21) se instituía bajo una gestión privada, mientras que el 47% (19) restante se organizaban como instituciones de gestión Estatal. Asimismo, la Caracterización de la Provincia de San Juan para el Plan Estratégico San Juan sostiene que: “entre las principales instituciones de formación superior de gestión estatal se encuentran: El Instituto de formación docente "Margarita Ferrá de Bartol" (principal institución ESNU de formación docente de la provincia); el Instituto de Enseñanza Superior (INES) "Dra. Carmen Peñaloza"; el Instituto Superior de Educación Física (ISEF); el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal Superior Sarmiento; la Escuela Normal Superior General Manuel Belgrano en el departamento Caucete y la Escuela Normal Superior "Fray Justo Santa María de Oro" en la ciudad de Jáchal” (2021, p.105). Ellos, según el tipo de formación de distribuyen del siguiente modo:

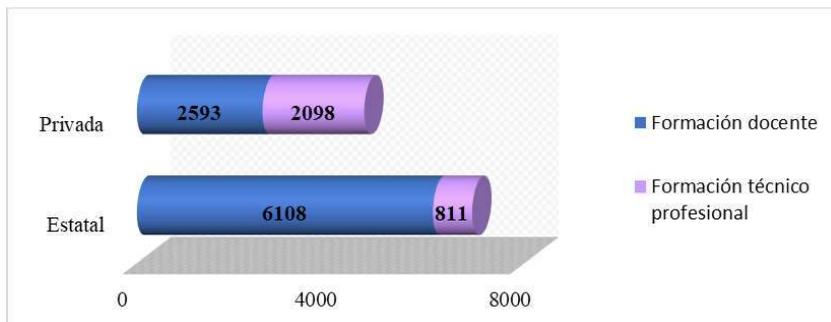
Gráfico N°4: Establecimientos de Educación Superior no universitaria según tipo de gestión y de formación. Años 2020.



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) y Dirección de Educación Superior de San Juan (2021a y 2021b).

Si bien se advierten tendencias de relativa similitud entre los tipos de carreras impartidas tanto en establecimientos estatales como privados, el grueso de la formación mixta (8) tiene lugar en institutos privados, mientras que la formación docente es levemente mayoritaria en espacios de gestión Estatal (7). En cuanto a la conformación de la matrícula, atendiendo al Anuario de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación, se distribuye del siguiente modo:

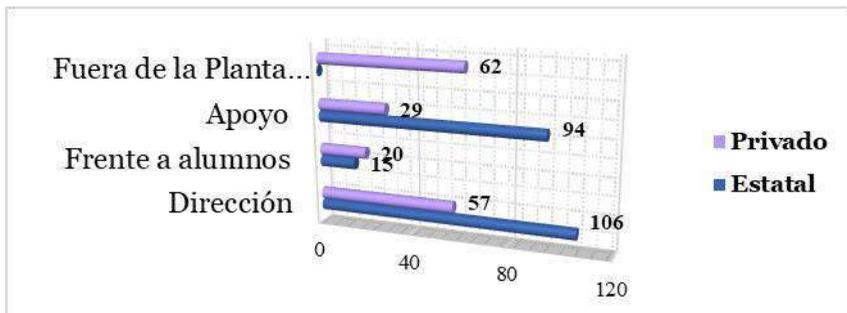
Gráfico N° 5: Estudiantes de Educación Superior no Universitaria de la provincia de San Juan según gestión de establecimiento y tipo de formación. Año 2022.



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2022).

El gráfico precedente permite señalar que, respecto a los establecimientos educativos con sede en la provincia, el grueso de la matrícula estudiantil asiste a instituciones de gestión Estatal (60%) a mientras que el 40% restante lo hace en institutos privados, siendo que esta última representaba el grueso de la oferta académica. En cuanto el tipo de formación, una contundente mayoría se concentra en espacios formadores de docentes, tanto de gestión estatal (6108) como de gestión privada (2593). Por su parte, el conjunto de estudiantes que asisten a una formación técnico-profesional, aunque minoritario, tiende a concentrarse en espacios privados (2098) en detrimento de instituciones estatales (811). Tales tendencias se erigen en sintonía a las dinámicas nacionales, en las cuales también la opción por incorporarse en carreras vinculadas a la enseñanza son la mayoría. Respecto al plantel docente, su distribución según el tipo de gestión de la institución educativa en la cual se desempeñan es la siguiente:

Gráfico N° 6: Cargos docentes de Educación Superior no Universitaria de la provincia de San Juan según gestión de establecimiento y categoría. Año 2020



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020).

El gráfico subsiguiente indica como el grueso de los cargos docentes se concentran en el sector Estatal (57%), mientras que en el privado alcanzan un 43%. En cuanto a las categorías de cargos propuestas por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, los establecimientos de educación privados cuentan con la totalidad de cargos docentes “Fuera de la Planta Funcional”, asimismo, son mayoría los cargos que se encuentran “frente a alumnos” contándose 20, mientras que en el sector Estatal ascienden a 15. Por su parte, los establecimientos estatales nuclean a la mayoría de los cargos de Dirección como de Apoyo, representados por 65% y 76% respectivamente. Estos cálculos revelan que, a pesar de ser los establecimientos de gestión privada mayoritarios en la provincia de San Juan, el grueso del plantel docente se encuentra cumpliendo funciones en los institutos de gestión estatal. Entre otras cosas, ello se relaciona con el tamaño institucional, la diversidad de la oferta académica brindada por tales espacios, así como por su antigüedad y población estudiantil. Por cierto, dada la conformación de los planes de estudios de las carreras, se advierten casos de docentes que se desempeñan en diversos puntos, aunque es declarado como principal aquel donde cuentan con una mayor dedicación en sus funciones. Por otra parte, aunque los cargos dedicados a la dirección institucional son formalmente diferenciados de aquellos de docencia

“frente a estudiantes”, en el grueso de las instituciones de ESNU, quienes asumen roles en el funcionariado tales como Directores de Carrera, Consejeros o Rectores también cumplen tareas docentes. En efecto, llevan adelante dichas funciones en una proporción minoritaria mientras se encuentran en posiciones de gestión institucional.

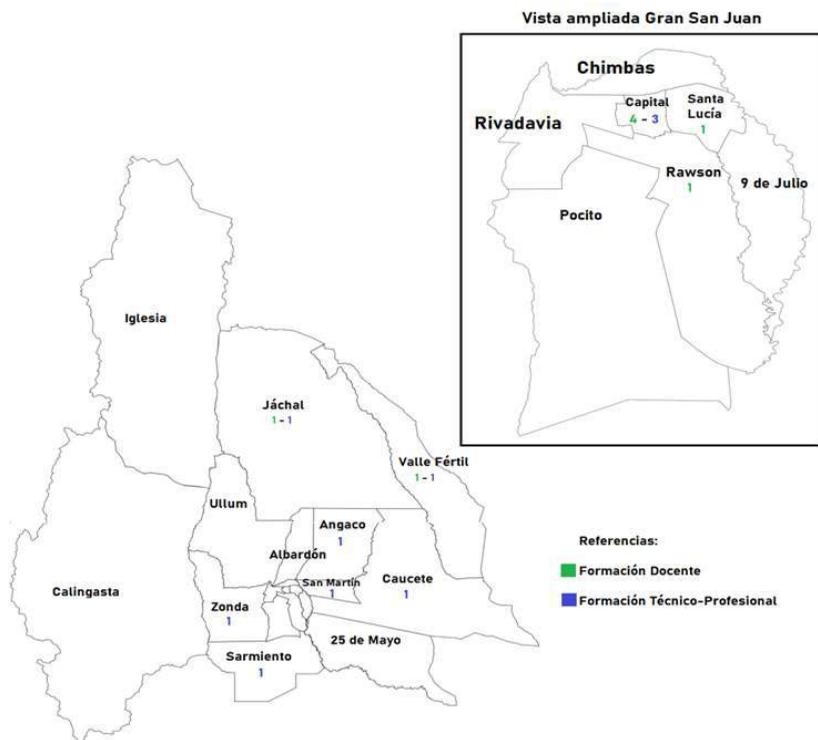
En lo que sigue, se focalizará en la distribución geográfica de los establecimientos de ESNU de gestión Estatal de la provincia. Para ello, es significativo señalar que, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2022, San Juan cuenta con un total de 822.853 habitantes en sus 91.221km² de superficie. Su división política se encuentra conformada por 19 departamentos, de los cuales Chimbabue, Santa Lucía, Rivadavia, Rawson, Pocito, 9 de Julio, así como la misma Ciudad de San Juan integran el denominado Gran San Juan, una zona que reúne a la capital provincial y continúa con su paisaje urbano, concentrando el 74% de la población. Ello, se traduce en que tales jurisdicciones cuenten en su haber con el grueso de la gestión y producción del sector terciario, las instituciones financieras y comerciales, en conjunción a los servicios provistos tanto desde el Estado provincial como del nacional.

Por su parte, si bien los restantes departamentos cuentan con distritos específicos en los cuales se concentran tanto la provisión de servicios, las actividades financieras, así como el grueso de la presencia de instituciones estatales, sus principales dinámicas económicas y focos de empleos están contundentemente vinculadas a los sectores primarios y secundarios de la producción. Así es que en localidades más cercanas a la Cordillera de los Andes y a la cadena montañosa denominada Precordillera de los Andes: Calingasta, Iglesia, así como Jáchal vienen destacándose por la producción minera, tanto metalífera (oro, plata y cobre) como de minerales industriales y rocas de aplicación (caliza, dolomita, diatomita, bentonita, entre otros).

Sumado a ello, departamentos como 25 de Mayo, Sarmiento, Ullum, Zonda, Caucete, Angaco, Albardón, Valle Fértil y San Martín, destacan por su producción agrícola, ya sea en fases de producción primarias como industriales. Entre otros pueden señalarse el desarrollo olivícola, hortícola (tomate, cebolla, ajo, pimientos, entre otros), como la vitivinicultura. Durante las últimas décadas algunas de dichas localidades han

experimentado crecimientos demográficos que les ha permitido ser consideradas como periurbanas (Gobierno de San Juan, 2021 y Ministerio del Interior, 2023). En el gráfico siguiente se puede visibilizar la geolocalización de los establecimientos ESNU.

Gráfico N° 7: Institutos de educación superior de gestión Estatal según tipo de formación y geolocalización en la provincia de San Juan. Año 2021



Fuente: elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior de San Juan (2021a y 2021b).

En líneas generales, la oferta educativa tanto técnica como de formación docente tiende a concentrarse geográficamente en la capital

provincial, distrito departamental que concentra tanto al grueso de la población, como así también la mayoría de establecimientos educativos de nivel medio, junto a la infraestructura de transporte e interconectividad con el resto de los municipios. Ahora bien, se observa una tendencia de emplazamiento de establecimientos de Formación Docente en el conjunto de Departamentos que integran al Gran San Juan, destacándose localidades como Santa Lucía y Rawson mientras que las instituciones orientadas a la Formación Técnica han sido establecidas en departamentos “alejados”, tales como Angaco, Ullum, San Martín, Caucete y Sarmiento. Por su parte, se advierten casos como Jáchal y Valle Fértil que cuentan establecimientos en los cuales se dictan ambos tipos de formación.

En cuanto a la oferta académica y sus potencialidades de articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos para la agenda 2030 nacional, en tanto modos de vinculación con sectores sociales y productivos, hemos identificado una serie de trayectos curriculares factibles de entablar un diálogo constructivo. A partir de nuestros relevamientos instrumentamos cuatro dimensiones de acción vinculadas a alguno de los 17 ODS promovidos desde la administración nacional (Presidencia de la Nación, 2022):

a) Dimensión “Desarrollo Agroindustrial”, vinculado al objetivo “Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible;

b) Dimensión “Sociedad del Conocimiento” vinculado al objetivo “Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible” específicamente en materia de tecnología.

c) Dimensión “Nuevas Estrategias Energéticas”, vinculado al objetivo “Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos” y, finalmente

d) Dimensión “Cuidado Ambiental” vinculado al objetivo “Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos”.

Esta clasificación ha permitido destacar un total de once establecimientos ESNU en los cuales son dictadas carreras cuyos perfiles de egresados pueden contribuir a la agenda 2030:

Tabla Nº 1: Institutos y carreras ESNU según ámbito geográfico de emplazamiento y articulación con dimensiones de acción.

Dimensión	Localidad	Tipo de formación	Instituto	Carrera
Desarrollo Agroindustrial	Capital	Técnico	Instituto Superior Técnico Profesional en Enología e Industrias Frutihortícolas	-Tecnicaatura Superior en Enología -Tecnicaatura Superior en Frutihorticultura.
	Jáchal	Técnico	Instituto Superior de San Isidro	-Tecnicaatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial
	Sarmiento	Técnico	Instituto Superior de Sarmiento	-Tecnicaatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial
	Ulhum	Técnico	Instituto Superior de Formación Técnica de Ulhum	-Tecnicaatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial
	Valle Fértil	Técnico	Instituto Superior Técnico de Valle Fértil	-Tecnicaatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial
	San Martín	Técnico	Instituto Superior Técnico de San Martín	-Tecnicaatura Superior en Gestión de la Producción Agropecuaria y Agroindustrial
Sociedad del Conocimiento	Rawson	Docente	Colegio Superior Nº 1 de Rawson "Prof. Jole Leve Palmokelli de Mascotti"	-Profesorado en Educación Tecnológica
	Caucoete	Técnico	Instituto Superior en desarrollo de Software	-Tecnicaatura Superior en Desarrollo de Software
	Angaco	Técnico	Instituto Superior de Formación Técnica de Angaco	-Tecnicaatura Superior en Desarrollo de Software
Nuevas Estrategias Energéticas	Capital	Técnico	Centro Educativo Nivel Terciario Nº 18	-Tecnicaatura Superior en Gestión de Energía Renovable
Cuidado Ambiental	Capital	Docente	Inst. de Enseñanza Superior "Dra. Carmen Perilloza	-Profesorado en Educación Secundaria en Biología

Fuente: elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior de San Juan (2021a y 2021b).

Los datos expuestos en la tabla dan cuenta de cómo la oferta académica de los Institutos de Formación Superior No Universitaria puede contribuir a la motorización de las cuatro dimensiones abordadas. En primer lugar, al Desarrollo Agroindustrial a partir de cinco establecimientos de formación técnica dedicados a la enseñanza en Gestión de la Producción

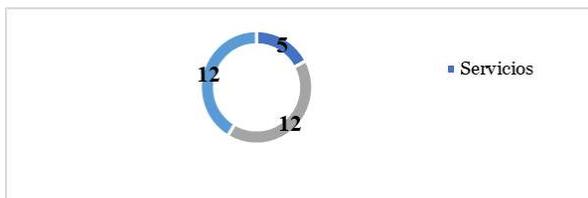
Agropecuaria y Agroindustrial; en segundo lugar, al sector de Sociedad del Conocimiento a través de tres establecimientos educativos, dos de ellos dedicados a la formación técnica en materia de desarrollo de software y uno a la formación docente en tecnología. Además, en tercer lugar, en cuanto a las Nuevas Estrategias Energéticas, un Instituto de Formación Técnica que funciona en la Ciudad de San Juan dicta la carrera de Gestión de Energía Renovable. Por otra parte, el profesorado de Educación Secundaria en Biología dictado en el Instituto de Enseñanza Superior “Dra. Carmen Peñaloza” ha de contribuir a fortalecer la dimensión Cuidado Ambiental.

Un vínculo significativo con el nivel medio: la Formación Técnica Secundaria

Las escuelas de nivel secundario técnico en Argentina han contado con dos propósitos fundamentales; por un lado, la formación para el trabajo al culminar el tránsito por el nivel secundario y, por otro, la preparación para el ingreso a carreras técnicas de nivel superior universitario y no universitario (Rodrigo, 2017). Al respecto, esta provincia se destaca por ser una de las primeras jurisdicciones en promover la institucionalización de tales establecimientos, por medio de la creación del Departamento de Minas, dispuesto por Domingo F. Sarmiento, durante el año 1871 (Bottinelli y Sleiman, 2015).

En la actualidad, las escuelas secundarias de formación técnica establecidas en la provincia representan el 1,74% de la oferta nacional. En cuanto a ellas, el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación las clasifica en tres orientaciones diferenciadas: a) Agropecuaria, en la cual los establecimientos sanjuaninos representan un 2,3% de la oferta nacional; b) Industrial, donde alcanzan un 1,2% del conjunto nacional y finalmente; c) Servicios, en la cual la provincia acumula un 3,5% de los espacios educativos nacionales, distribuyéndose proporcionalmente en la provincia como se ilustra a continuación:

Gráfico N° 8: Establecimientos de educación secundaria técnica según orientación en la provincia de San Juan. Año 2018

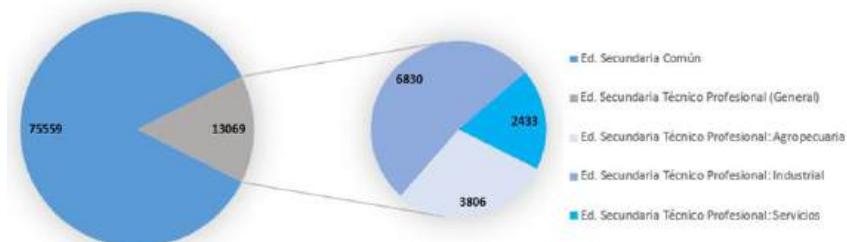


Fuente: elaboración propia con base en INET (2018)

Como puede advertirse, los establecimientos de nivel secundarios técnico-profesional focalizados en la formación industrial como agropecuaria se han erigido claramente mayoritarios, posicionando a la enseñanza sobre servicios en una ubicación más bien relegada. Ahora bien, dicha estructura de oferta académica contrasta con la conformación del entramado empresarial explicitado por el Gobierno provincial. En efecto, según el Plan Estratégico San Juan (2021) la provincia contaba con un total aproximado de 8000 empresas, entre las cuales un 38% correspondía a servicios y un 28% al comercio; mientras que un 16% a la producción agropecuaria, un 11% a la industria manufacturera, un 6% a la industria de la construcción, así como un 0,7% a la explotación minera.

Por su parte, según la Dirección de Información Estadística Educativa (DIEE) (2018) un total de 88.628 estudiantes sanjuaninos transitaban el nivel medio hacia el año 2018. De ellos, específicamente, el 15% (13.069) desplegaba sus estudios en alguna de las modalidades correspondientes a la educación técnica profesional, siendo su distribución es la siguiente:

Gráfico N° 9: Matrícula de educación secundaria técnica-profesional en San Juan, según total estudiantes de nivel medio provincial. Año 2018.



Fuente: elaboración propia con base en INET (2018) y DIEE (2018).

Los estudiantes de secundarias técnicas-profesionales en la provincia, como el gráfico dan cuenta, han optado mayoritariamente por formarse en temáticas vinculadas a la industria (52%), quienes cursaron trayectos curriculares agropecuarios, por su parte, alcanzaron un 30%. Ahora bien, a una distancia considerable le siguen aquellos alumnos de modalidades relacionadas a Servicios (18%), demarcando una significativa correspondencia con la matriz distributiva de establecimientos educativos emplazados en San Juan.

Si se establece una lectura comparativa entre dicha matrícula estudiantil provincial y la correspondiente al total del país, se advierten diferencias significativas. Si bien, la provincia aporta al país el 2% del estudiantado técnico-profesional, al focalizar en las diferentes modalidades ello se traduce en un 4.2% de quienes estudian en Servicios, un 3.6% de aquellos que se forman en Agropecuaria, así como un 1.3% en Industrial. Ello implica un corrimiento hacia el sector terciario a escala nacional.

En cuanto a los cargos docentes dedicados a la educación secundaria técnica, se puede señalar que la provincia de San Juan cuenta con un total de 1.363, los cuales representan el 2,2% a nivel nacional. De ellos, según la información provista para este nivel educativo por el INET, el 99% se encuentra inserto dentro de la denominada Planta Funcional. Respecto al

tipo de gestión de los establecimientos educativos emplazados en la provincia, advertimos una fuerte presencia del Estado en torno a su administración, en efecto, las escuelas secundarias técnicas de gestión Estatal ascienden al 90%, mientras que las de gestión privada alcanzan un 10%. En sintonía con ello, tanto en la gestión Estatal, como en la privada la mayoría de los cargos se encuentran dentro de la planta funcional docente, representados por un 99.5% y un 98.5% respectivamente. Sumado a ello, según el INET (2016) los establecimientos secundarios técnicos, además de contar con orientaciones, hacia el interior de ellas se determinaban una serie de especialidades vinculadas más específicamente a su oferta académica. De allí que las escuelas sanjuaninas, también, puedan ser distribuidas de acuerdo a las especialidades que imparten. El siguiente gráfico da cuenta de ello:

Gráfico N° 10: Escuelas secundarias técnicas según especialidad. Año 2016.



Fuente: elaboración propia con base en INET (2017)

Dicha clasificación permite avanzar, en líneas generales, hacia a una articulación con las dimensiones de acción vinculadas a los ODS de la Agenda 2030 que se han venido proponiendo para los establecimientos de nivel superior no universitario. En efecto, ciertas especialidades se adecuan de un modo contundente, mientras que otras pueden contribuir con

algunos desarrollos afines. La tabla subsiguiente procura generar un ejercicio de vinculación:

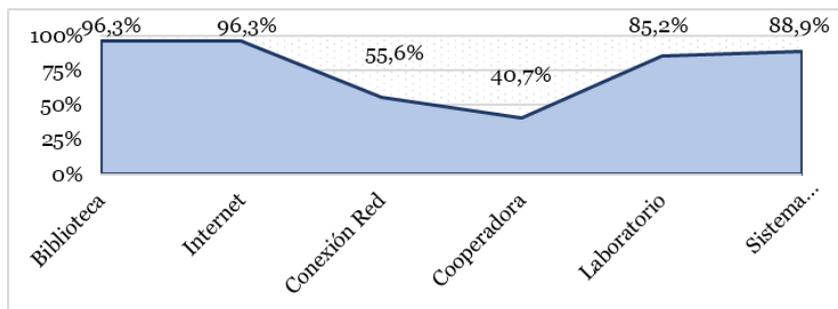
Tabla N° 2: Escuelas secundarias técnicas según su especialidad y vinculación con las dimensiones de acción. Año 2016.

Dimensiones	Especialidad	Proporción en la oferta académica en San Juan
Agroindustria	Agrotécnica	22%
Economía del conocimiento (computación, informática, robótica, diseño)	Informática	10%
	Electrónica	7%
Energías alternativas (solar, eólica, geotermal)	Electromecánica	14%
Agua y ambiente	Química	22%

Fuente: Elaboración propia con base en INET (2017).

Como se advierte, tanto las escuelas que dictan especialidades agrotécnicas, como así también químicas tienden a concentrar la oferta de cursada, la cual puede articularse en ciertos modos con sectores de dinamización en materia de Agroindustria junto al de Agua y Ambiente respectivamente. En efecto, el informe de INET sostiene que “en las provincias de Mendoza, San Juan y Córdoba un porcentaje significativo de estudiantes (alrededor del 20% de la matrícula) asiste a la especialidad Química, mientras que en La Pampa y Tierra del Fuego no se imparte dicha especialidad” (2017, p. 23). En cuanto a la infraestructura de las escuelas secundarias técnicas relevadas se puede dar cuenta de algunas de las características que asume su infraestructura tanto edilicia, como también de conectividad y digitalización de la información. En efecto, según las precitadas dimensiones, se distribuyen del siguiente modo:

Gráfico N° 11: Escuelas secundarias técnicas de la provincia de San Juan, según recursos específicos. Año 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en INET (2017).

El gráfico precedente permite identificar ciertas asimetrías en torno a los recursos específicos ya incorporados a los establecimientos técnicos. Es que, organismos y/o insumos orientados a la búsqueda y obtención de información, bibliografía, elementos audiovisuales, entre otros, tales como las bibliotecas y el acceso a internet se sostienen como los recursos más democratizados en tales espacios educativos. A ello le sigue la implementación de un sistema informático institucional. Esto último fue significativamente motorizado a partir del programa nacional Conectar Igualdad instituido en el año 2010 en el cual, además de proveer netbooks a estudiantes y docentes, se promovió la enseñanza de Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) en los espacios educativos, tanto para el desarrollo pedagógico, como así también para dimensiones vinculadas a la gestión y administración de espacios de enseñanza-aprendizaje. Además, el establecimiento de laboratorios ha alcanzado al 85.2% de las escuelas técnicas, lo cual, si bien representa una proporción significativa, las dimensiones edilicias, la infraestructura interna, la diversidad de materiales, así como las vinculaciones disciplinares son dimensiones que vienen demarcando ciertas heterogeneidades entre los establecimientos educativos respecto a dicho recurso. En cuanto a la conexión en red, insumo orientado tanto a la maximización de las posibilidades del uso de internet, así como la conectividad y articulación entre las diferentes dependencias de los

establecimientos, alcanza solamente al 55,6% de las escuelas técnicas. Ello, entre otras cosas, permite advertir como si bien se avanzó en la proveeduría del servicio de internet, así como en la adquisición de insumos informáticos para su utilización; la instalación de sistemas de redes e interconectividad crecieron a una velocidad considerablemente inferior. Por su parte, la institucionalización de cooperadoras, en tanto organismos destinados a coadyuvar con el financiamiento del funcionamiento cotidiano de los establecimientos, se trata del recurso con menor frecuencia sostenido en los establecimientos educativos, alcanzando el 40,7%.

Finalmente, podemos señalar que hacia el año 2018 el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional del INET informaba acerca de un total de 95 espacios de formación Profesional, de diferentes características, establecidos en la provincia. Según el organismo, ellos asumían las siguientes denominaciones:

-Escuelas Técnicas de Capacitación laboral: dependen de la Dirección de Enseñanza Superior Media y Técnica y focalizan en la formación teórico-práctica orientada a proporcionar la capacitación para fines laborales (Ley N° 6.037).

-Escuelas Técnicas de Formación Profesional: cuyo propósito se centra en preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo (Ley N° 26.058).

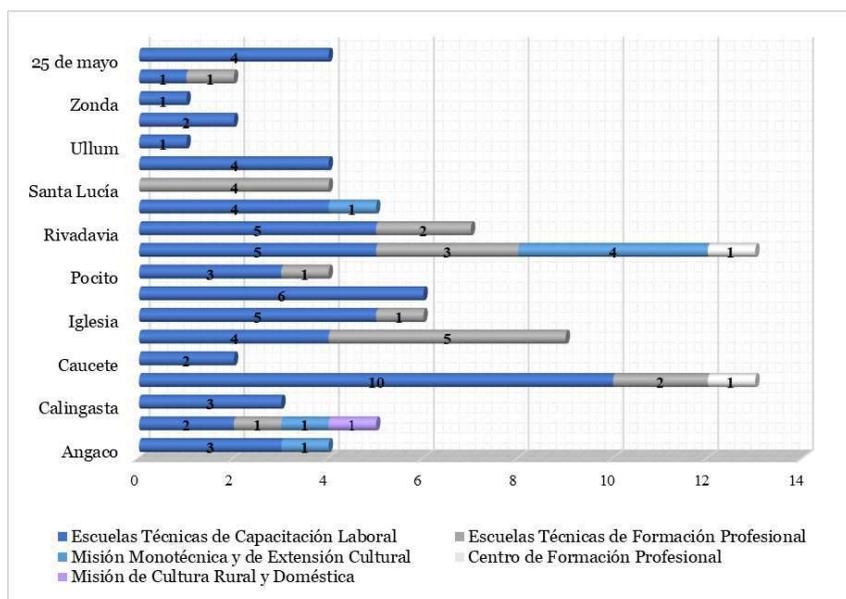
-Misión Monotécnica y de Extensión Cultural: establecidas vía Decreto N° 20.628/4723 con el objeto “de crear establecimientos de capacitación técnica y cultural en el primer grado de la artesanía en los diversos oficios necesarios para la consolidación y progreso de las comunidades rurales alejadas de los grandes centros urbanos”. Su oferta educativa se centraba en estudiantes que contasen con un nivel de educación primario incompleto (Ruíz, Miños, Ruíz y Schoo, 2009).

-*Centro de Formación Profesional*: se tratan de instituciones educativas que ofrecen principalmente formaciones para el trabajo, en general de corto plazo, dinámicas y con modelos de desarrollo Institucional no escolarizados. Abarcan desde la formación inicial como la formación continua de los jóvenes y adultos. Tienen distintos tipos de organización, ya sea por su dependencia Estatal o Privada, de cogestión entre lo público estatal y privado (INET, 2022).

-*Misión de Cultura Rural y Doméstica*: Son instituciones educativas análogas a las Misión Monotécnica y de Extensión Cultural, cuya matrícula estudiantil se conforma por mujeres (Navarro y Gastón, 2011).

Su distribución en los diferentes departamentos de la provincia de San Juan se ilustra en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 12: Espacios de formación profesional en la provincia de San Juan, según localidad de emplazamiento. Año 2018.



Fuente: elaboración propia con base en INET (2018).

De ellos, 92 se administraban bajo una gestión Estatal y 3 eran hacían lo propio vía entidades privadas. Asimismo, un total de 65 se identificaban como “Escuelas Técnicas de Capacitación Laboral” de las cuales aproximadamente el 45% se concentraban en departamentos que integran el Gran San Juan; 20 como “Escuelas Técnicas de Formación Profesional” nucleadas en un 85% en el Gran San Juan; 7 como “Misión Monotécnica y de Extensión Cultural”, el grueso de ellas ubicadas en el Departamento Rawson; 2 como “Centro de Formación Profesional”, localizadas en la Ciudad de San Juan y Rawson; como así también 1 “Misión de Cultura Rural y Doméstica” instituida en el departamento de Albardón. Cabe señalar que dicho distrito cuenta con la mayor diversidad de espacios dedicados a la formación técnica: 2 Escuelas de Capacitación Laboral; 1 de Formación Profesional; 1 Misión Monotécnica y de Extensión Cultural y 1 Misión de Cultura Rural y Doméstica.

Reflexiones finales

En este artículo hemos avanzado en torno a la Educación Superior no Universitaria, caracterizando el complejo proceso que significó tanto su surgimiento como consolidación en el sistema educativo nacional. En efecto, su jerarquización hasta instituirse como un subsistema del nivel superior se encontró significativamente vinculada a diversos procesos de profesionalización de la población económicamente activa del país, en general, y de la planta docente no universitaria, en particular, cuyas máximas expresiones tuvieron lugar durante el inicio del siglo XX y las dos primeras administraciones peronistas. A partir de ello, fue entrelazando un vínculo estable y proactivo con diferentes sectores socio-productivos nacionales.

La lectura analítica de los procesos socio-históricos de su devenir institucional, permitió advertir que se trata de un nivel educativo que, en líneas generales, ha experimentado un crecimiento constante -en algunos periodos más dinamizado que en otros- tanto de su oferta académica como de su matrícula estudiantil. En sintonía con ello, ha venido representando un significativo instrumento de formación para un segmento poblacional de la sociedad argentina caracterizado, principalmente, por contar con ingresos medios y/o medios bajos y ser mayoría de género femenino.

En el caso específico de San Juan, si bien en la actualidad la mayoría de espacios de formación superior no universitaria es de gestión privada, el grueso de los recursos destinados a la infraestructura, al plantel docente así como a la población estudiantil se concentra en los espacios de gestión Estatal. De hecho, los más antiguos y a su vez los que han acumulado mayores cuotas de reconocimiento en la población sanjuanina se tratan de institutos de formación docente administrados por el Estado provincial. Asimismo, su emplazamiento geográfico tiende a concentrarse en los Departamentos que conforman el denominado “Gran San Juan”, siendo el grueso de ellos instituidos en la Ciudad Capital de la provincia.

Nuestros relevamientos, por su parte, dan cuenta de que los establecimientos analizados disponen de la potencialidad suficiente para dinamizar dos modalidades de articulación. Una, de carácter pedagógico/institucional con las escuelas secundarias de formación

técnica. Pues, el grueso de los establecimientos de educación media de esa modalidad que se han establecido en San Juan se encuentra orientado a la formación en materia agropecuaria e industrial, principalmente focalizados en especialidades tales como: Agrotécnica, Química, Electromecánica y Construcciones. Ellos, también se erigen en tanto trayectos pedagógicos recurrentes en los diseños curriculares instrumentados en los Institutos de Educación Superior de la provincia. De allí que motorizar políticas de articulación entre ambos niveles educativos, vinculadas al desarrollo de prácticas académicas, actividades de extensión social, como así también de intercambios dialógicos tanto entre docentes como estudiantes contribuiría a establecer/fortalecer el vínculo interinstitucional a fin de potenciar el desarrollo pedagógico y contribuir a elevar las tasas de titulación en el nivel superior no universitario.

Una segunda, vinculada a propósitos específicos de la Agenda 2030 y los ODS propuestos por el Poder Ejecutivo Nacional. Sumado a que las instituciones educativas en general se erigirán como espacios dedicados a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” promoviendo “oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Presidencia de la Nación, 2022). En sí, el grueso de los establecimientos de ESNU sanjuaninos pueden generar insumos para alcanzar objetivos de desarrollo sostenible, desde sus diseños curriculares. En efecto, seis de ellos brindan ofertas académicas vinculadas a la producción agropecuaria, agroindustrial y frutihortícola, cuyos futuros profesionales podrán incorporarse a diálogos y discusiones relativas a la seguridad alimentaria como así también a la promoción de la agricultura sostenible. Asimismo, un total de tres institutos cuentan con planes de estudios orientados a la profesionalización en materia tecnológica en general y de software en particular, profesiones indispensables para dinamizar conocimientos y gestiones propositivas en materia de desarrollo sostenible. Finalmente, nuestros estudios identificaron trayectos formativos en materia de Energías Renovables y en Biología, cuyos conocimientos impartidos se traducen en insumos significativos orientados al desarrollo de energías alternativas como así también para la gestión sostenible de la utilización del agua potable en la región.

A partir de lo señalado la ESNU en general, y específicamente las instituciones establecidas en el territorio sanjuanino, cuentan en su haber con un significativo potencial de vinculación interinstitucional y de circulación de sus conocimientos tanto hacia el interior del sistema educativo, como con otros sectores sociales y productivos. Ello, en conjunción al desarrollo de un paradigma de ciencia ciudadana cada vez más fortalecido, donde las estrategias de comunicación pública del conocimiento han venido paulatinamente asumiendo modalidades más horizontales, genera un escenario fructífero en el cual los establecimientos educativos analizados pueden ubicarse en una posición de privilegio tanto para motorizar la circulación de sus saberes/conocimientos producidos como para también proponer desde sus diseños curriculares y profesionales formados múltiples insumos dirigidos a alcanzar diversas metas propuestas en la agenda 2030 nacional.

Bibliografía

Algañaraz, V. (2011). Sobre las tensiones devenidas en el ámbito académico universitario argentino durante el interregno dictatorial 1976-1983: una aproximación de lo acontecido en la UNSJ. En REVIISE, Nº 2, pp. 13-22 <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/15/14>

Algañaraz, V. (2014). Configuración histórico-estructural del Circuito Universitario Privado en Argentina (1955-1983): relaciones y tensiones entre la jerarquía eclesiástica, los gobiernos de facto y el sistema universitario [tesis doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo].

Álvarez, M. y Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. Documento de Trabajo Nº 141, Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf

Ascaloni, A. (2019). La enseñanza de la historia de la educación en Argentina y el tránsito hacia el espiritualismo católico: instituciones, currículo y actores (1900-1962). En Gatti Júnior, D.; Monarcha, C. y

Camara Bastos, M. (Orgs). La enseñanza de historia de la educación en perspectiva internacional. Pp 11-38. Salamanca: FahrenHouse

Boquín, M. (2018). Notas sobre el devenir de la educación terciaria en la argentina. Ensayo de una periodización en el marco de las políticas educativas y los factores socio-económicos que incidieron en su génesis. Ponencia presentada en el XV Corredor de las Ideas del Cono Sur y X Coloquio Internacional de Filosofía Política. 28, 29 y 30 de noviembre de 2018, Bahía Blanca. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4680>

Bottinelli, L. y Sleiman C. (2015). "La educación técnica en la Argentina", El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, pp.1-9.

Cammarota, A. (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, N°: 15 pp. 63-92. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86918064004.pdf>

Cámpoli, O. (2004) La Educación Superior en Argentina. La formación docente en Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Colección La Educación Superior en Argentina IESALC / UNESCO. <https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/139828s.pdf>

De Luca, R. (2013) la construcción de una ideología educativa. Diagnósticos y propuestas de reforma educativa en Argentina, una revisión histórico-crítica. En Revista Actualidades Investigativas en Educación. N° 3, pp. 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12041/18281>

Delfino, J. (1998). ¿Qué está pasando con la educación superior?. En Delfino, J; Gertel, H. y Sigal, V. (Eds) La educación Superior Técnica no Universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias. Pp. 15-32. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación

Diker y Terigi. (1998) La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. En *Universidades*, N°: 85, pp. 194-213.

<http://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/280/292>

Navarro, J. y Gastón, M. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). En *Revista Escuela de Historia*, N°: 2, pp.1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63839926004>

Pineau, P. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ed. COLIHUE

Puiggrós, A. (2002) *Educación y Sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico*. Buenos Aires: E.I.A-L-UBA

Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación. Buenos Aires, Argentina.

Ruiz, G.; Muiños, C.; Ruiz, M. y Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. En *Anuario de Investigaciones*, N°: XVI, pp. 265-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945065>

Southwell, M. (2009) *Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones*. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 19, pp. 121-155. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10696/pr.10696.pdf

Southwell, M. (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato.” En Tirmanonti, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media*. (Págs. 35-70) Buenos Aires: FLACSO.

Tashakkori, A, y Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Trombetta, A. (1998). *Alcances y dimensiones de la educación superior no universitaria en la Argentina*. Tesis de Maestría defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4401>

Vassiliades, A. (2021). *El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del expresidente Macri en Argentina*. En Gluz, N.; Lima Rodríguez, C y Elías, R. (Coords) *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*, pp. 261-274. Buenos Aires: CLACSO

Fuentes documentales

-Decreto N° 14.538/44. Sobre aprendizaje industrial y trabajo de menores. Buenos Aires, 3 de Junio de 1944.

-Dirección de Educación Superior de San Juan (2021a). *Oferta educativa 2021*. Institutos de Educación Superior de Gestión Estatal.

-Dirección de Educación Superior de San Juan (2021b). *Institutos y carreras de formación técnica de nivel superior*. Gestión Estatal.

-Gobierno de San Juan (2021). *Caracterización de la provincia de San Juan. Plan estratégico San Juan*.

-Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*.

-Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2018). *La educación técnico profesional en cifras 2017*. Informe estadístico Nacional.

-Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2018). *Nómina de Centros de Formación Profesional ingresados a la base de datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional (RFIETP)*.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Resultados definitivos del Censo 2022. https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_sanjuan/
- Ley nacional N° 12.921. Ratificación de decretos leyes dictados del 4/6/1943 al 3/6/1946. Buenos Aires, 21/12/1946.
- Ley nacional N° 13.529. Competencia de los Ministerios. Buenos Aires, 8/07/1949
- Ley nacional N° 26.058. Ley de Educación técnico profesional. Buenos Aires, 8/09/2005.
- Ley nacional N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 27/12/2006
- Ley provincial N°6.037. Escuelas técnicas de capacitación laboral. San Juan, 5/12/1989.
- Ministerio de Cultura y Educación (1996). Sistema Federal de Información Educativa. Relevamiento anual 1996. Resultados definitivos.
- Ministerio del Interior (2023). Cadenas de Valor: San Juan. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/san_juan_-_cadenas_de_valor.pdf
- Presidencia de la Nación. (2024). Grupos etarios de la población. <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion/proyecciones#:~:text=El%20grupo%20de%2015%20a,entre%200%20y%2014%20a%C3%B1os.>
- Presidencia de la Nación. (2022). Los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales/ods/institucional/17objetivos>
- Resolución N° 2321/70. Ministerio de Cultura y Educación.
- Secretaría de Evaluación en Información Educativa (2019). Anuario Estadístico Educativo 2018.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf>

-Secretaría de Evaluación en Información Educativa (2023). Anuario Estadístico Educativo 2022.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Anuario_estadistico_educativo/Anuario_estadistico_educativo_2022.pdf

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR HISTORIA DE AMÉRICA LATINA EN LA ACTUALIDAD

Ana Teresa Fanchin ¹

Resumen: En tiempos de profunda crisis social y cultural, como la que vivimos, cuando somos invadidos por mensajes que distorsionan la realidad, sosteniendo falacias basadas en una posverdad que desacredita saberes científicos, es preciso recapacitar acerca de qué manera contrarrestar esta necesidad con respecto a la enseñanza de la historia. Ante esta preocupación es que propongo reflexionar sobre los contenidos de los currículos educativos sobre Nuestra Historia, la de América Latina, que en esencia es la que aprendimos como herederos de una modernidad europea y que el capitalismo encubre bajo el manto de la globalización.

Palabras claves: Colonialismo* América Latina* Currículo de Historia* Cambio de temas*

Abstract: In times of deep social and cultural crisis, such as the one we are experiencing, when we are invaded by messages that distort reality, sustaining fallacies based on a post-truth that discredits scientific knowledge, it is necessary to reconsider how to counteract this foolishness with respect to the teaching of history. In view of this concern, I propose to reflect on the contents of the educational curricula on Our History, that of Latin America, which in essence is the one we learned as heirs of a European modernity and that capitalism hides under the cloak of globalization.

Keywords: Colonialism* Latin America* History Curriculum* Content Review*

¹Universidad Nacional de San Juan.

Introducción

En esta contribución propongo reflexionar acerca de la enseñanza de la historia, en especial sobre los contenidos curriculares que se imparten sobre Nuestra Historia, la de América Latina, que en esencia es la que aprendimos como herederos de una modernidad europea y sigue vigente en los textos y planes de estudio.

Esta es una cuestión que amerita nuestra atención ya que presenta distintas aristas problemáticas, siendo una de ellas la constante preocupación por el desinterés de los alumnos en el aprendizaje de la asignatura; a pesar de innovadoras propuestas didácticas. Por ello es que el problema no radica exclusivamente en el cómo se enseña sino en qué se enseña, resultando perentorio plantearnos en qué medida los contenidos se adecuan a los requerimientos de nuestro tiempo. Mientras se evidencian cambios en las formas sociales y culturales, la historia que debería contribuir a comprenderlos mediante el análisis crítico del pasado, fundamental para entender el presente y hasta prever acciones futuras, los programas de historia siguen aferrados a una historia lineal, mayormente episódica, que se ajusta a los parámetros de la llamada “historia oficial”. Así es que la permanencia de este enfoque les impide a los/las estudiantes identificarse con ese pasado, siendo buena parte de ellos/ellas sucesores de agentes que han sido invisibilizados por la persistencia de una historia colonialista, que privilegia los acontecimientos y procesos de una [mal llamada] historia universal [siendo que sólo se circunscribe a Europa].

A partir de una revisión de lo que aprendimos y enseñamos, siempre ajustándonos a los lineamientos planteados institucionalmente, se evidencia que son esas versiones transmitidas en las aulas las que se difunden en medios masivos de comunicación –no pocas veces haciendo “uso” o “abuso” al tergiversar el relato en favor de intereses políticos particulares-. Pero también por completa ignorancia, pues, si con hechos tangibles como son los vestigios de restos paleontológicos, o cuestiones tan indiscutibles como la esfericidad de la tierra están siendo desmentidos, qué se puede esperar del conocimiento de la historia. Cuando estos desaciertos circulan en las redes alentados por políticas de extrema derecha, el desafío que debemos afrontar se acrecienta.

Por ello es que propongo revisar la estructura curricular de historia que se imparte en nuestro país, Argentina, que guarda afinidad con otros países latinoamericanos, y cuyas bases se diseñaron al mismo tiempo que se organizaron los estados nacionales en la región. Entonces, más que nunca, la historia académica tiene que contribuir a allanar los canales de comunicación y un paso importante ha de ser replantear los problemas y enfoques empleados, los que han de ser apropiados para la comprensión de sociedades pluriculturales, en contraposición a la única identidad nacional pensada en el siglo XIX.

Los contenidos que aprendimos y enseñamos de historia de América Latina

Si admitimos que toda narración histórica tiene su correlato en un presente dado y que se proyecta en el sistema educativo, es indispensable que quienes investigamos y enseñamos historia recapacitemos acerca de nuestra realidad actual. Sin embargo, para una mayoría de personas, incluso para algunos maestros y profesores, cada época tiene principio y fin, compartimentos estancos que solo se conectan en una gráfica lineal donde se señalan períodos de tiempo fijos y delimitados por determinados acontecimientos. Esto explicaría apreciaciones, especialmente de los progenitores de nuestros alumnos, quienes afirman que para aprobar asignaturas como matemáticas, física o química se requiere mucho más estudio y análisis, porque para aprender historia con leer basta.² Claro que esta opinión denota una concepción errónea sobre la actividad lectora, desligándola de todo análisis reflexivo y crítico, pero a la vez se fundamenta en la metodología usualmente aplicada en la enseñanza de esta materia, a pesar de ingentes propuestas de innovación pedagógica, no pocas veces se recae en vetustos sistemas autoritarios.

² Esta opinión la he oído en reuniones con padres y madres de alumnos de nivel medio, siendo en vano los argumentos que esgrimí para disuadirlos de esa errónea percepción.

No obstante, nunca faltan en las planificaciones de clases objetivos que aluden a estimular en las/los jóvenes el espíritu crítico, pero a la postre no es más que una quimera.

Ahora bien, recapitulemos acerca de los contenidos que se abordan en los planes de estudio. En el nivel de educación primaria, al que asisten obligatoriamente los niños desde los seis años (después de un aprestamiento en jardín de infantes) se les enseña historia nacional principalmente, reafirmando en actos conmemorativos de efemérides patrias la exaltación de los próceres que integran el panteón nacional.

Esto es así desde la organización del estado nacional en Argentina, como en el resto de Latinoamérica, en las últimas décadas del siglo XIX, las jurisdicciones emergentes eran conformadas a imagen y semejanza de las formaciones nacionales europeas. En coincidencia, esos estados modernos ingresaron al mercado internacional como productores de materias primas y sus dirigentes vislumbraban como óptimo el modelo cultural europeo, patentizando la antinomia de Civilización y Barbarie.

Las políticas de inmigración implementadas eran afines a esa concepción y con el propósito de alentar el arribo de inmigrantes europeos –civilizados- se dibujó un imaginario magnífico para recibirlos, pero irreal. Se inventó el desierto para exhibir los extensos territorios de La Pampa y la Patagonia “desocupados” merced a las victoriosas campañas de exterminio de “salvajes”. Asimismo, afirmaron la inexistencia de descendientes afro. Esos discursos, no carentes de vehemencia, pero sí impregnados de falsedades, quedaron impresos en los textos escolares y grabados a fuego en la memoria colectiva.³ Por eso es que han sido retomados cada vez que asumieron gobiernos de facto, así es que se incorporaron efemérides alusivas a la campaña del Gral. Julio A. Roca, o instauraron la idea de que el primer golpe de estado lo llevó a cabo el Gral. San Martín, el indiscutible Padre de la Patria como lo enalteciera la historia mitrista. Estos, como otros tantos ejemplos se repiten sin someter a análisis crítico alguno, como si fueran verdades irrefutables, sin embargo, bien cabe

³ Baste citar la conocida frase atribuida a Octavio Paz: “los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos”, opinión reproducida en distintas oportunidades por ex presidentes argentinos (Mauricio Macri, 2018 y Alberto Fernández en 2021).

considerarlos en la categoría sugerente de Hosbown y Ranger como tradiciones inventadas.⁴ Más grave aún es que son admitidas sin más por algunos académicos responsables de la formación de docentes, admiradores de un supuesto orden que añora épocas de totalitarismo y privación de derechos sociales –los que solo son, a su entender, exclusivos de unos pocos-, pensamiento propio de los populismos de extrema derecha.

Al culminar los estudios de primaria, en el nivel medio ante la imposición de un abanico de saberes se reproduce una estructura enciclopedista. Con respecto a la disciplina que nos ocupa, se organiza siguiendo un orden cronológico que concuerda con teorías evolucionistas decimonónicas. El ciclo principia con Prehistoria –que considera los períodos paleolítico y neolítico, con un par de clases dedicadas a las culturas juzgadas como las más representativas de América: Mayas, Aztecas e Incas- y con respecto a las demás ni siquiera se las menciona o tan sólo les muestran vestigios exhibidos en museos de cuerpos momificados e instrumentos que fabricaban. Seguidamente, con mayor profusión, aprenden sobre las tan mentadas primeras civilizaciones del Cercano Oriente, la Antigüedad Clásica –Grecia/ Roma- y Edad Media. Esas historias de tiempos tan lejanos y ajenos a su propio entorno, quizás puedan causarles curiosidad como si fuera un cuento o asimilarlas a series televisivas estadounidenses de dibujos animadas. El desconcierto de ese/a estudiante de 12 ó 13 años ha de ser mayor cuando observa la localización de esas civilizaciones en un planisferio, entre otras cosas porque ese llamado Cercano Oriente está lejísimo y se encuentra hacia occidente desde donde ella/él se encuentra. Luego, en siguientes años será agobiado con una historia igualmente extraña y distante que girará en torno a los avatares de las monarquías europeas, revolución industrial inglesa, revolución francesa y de rebote las independencias americanas. Claro que esta secuencia recaerá en una historia argentina que inicia con la Revolución de

⁴ “La «tradicción inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado”. Hosbawm, Eric y Ranger, Terence (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica. Trad. Omar Rodríguez [1º Ed. Cambridge: 1983], p.8.

Mayo en 1810, declaración de la Independencia..., y he aquí que a más de uno se le produce un embrollo acerca de cuándo efectivamente nos separamos de España, acaso confunda el 9 con el 4 de julio que es la fecha tan rememorada en las filmaciones estadounidenses, sin darse cuenta que esa confusión no es fortuita, sino inculcada por otra vía del colonialismo.

Desde mediados del siglo pasado, especialmente con posterioridad al dictado de la Ley de Educación Federal, a comienzos de la década de 1990, se emprendieron cambios en educación, motivando el despliegue de cursos de capacitación y actualización docente, así como también la edición de manuales adaptados a esas directivas. Al mismo tiempo que se evidenció un notable interés por el conocimiento de la historia y esa demanda fue cubierta mayormente por divulgadores, no siempre historiadores profesionales.

El meollo de la cuestión no se encuentra en el quehacer docente, sino en la formación recibida y que después es trasladada al aula; en efecto, la disposición de los contenidos en las planificaciones destinadas a niños y adolescentes concuerdan plenamente con las impartidas en las clases universitarias. Sin embargo, salvo la incorporación de algunos temas en los planes de estudio, como el de la Historia Reciente –espacio curricular destinado a analizar procesos históricos ocurridos en tiempos cercanos– haciendo hincapié en las políticas de terrorismo de estado durante la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)–. Esa época tan siniestra, que respondió a un plan sistemático aplicado simultáneamente en otros países latinoamericanos, fue considerada más que nada dentro de las fronteras nacionales, sin un análisis integral y comparativo con los otros países de la región. Es de lamentar que los objetivos previstos no se alcanzaron plenamente, en parte porque gran mayoría de docentes carecían de la capacitación necesaria, ya sea porque se formaron en tiempo de extrema represión que les condicionó sus puntos de vista, pero también porque el paradigma de la historiografía positivista predominante en los centros de estudio les dificultó la interpretación de hechos contemporáneos. Tampoco podemos dejar de lado otra razón de peso como es el aferrarse en un sitio de confort y repetir lo aprendido, sin cuestionar en lo más mínimo.

Así es que la disposición curricular de los planes de estudio de las carreras de Historia es invulnerable, salvo modificaciones introducidas en algunas asignaturas, principalmente, por iniciativa particular de los responsables de su dictado. En ellos se incluye una Prehistoria⁵, las de la llamada Antigüedad Clásica, Historia Moderna e Historia Contemporánea. Estos cortes temporales que delimitan una historia lineal de Europa, son aglutinados bajo el rótulo de Historia Universal, lo cual es una prueba por demás elocuente de la imposición del poder colonial o colonialidad del poder.⁶ Por otra parte, el área de Historia de América comprende asignaturas ordenadas en una línea de tiempo que principia en 1492, asimismo, junto con las historias nacionales prácticamente tienen la misma carga horaria que las llamadas universales.

Hasta mediados del siglo XX era contundente la idea de que con el triunfo de la conquista se había producido un trasplante cultural, pero las voces de los vencidos –al decir de León Portilla- comenzaron a alzarse y a ser escuchadas. Simultáneamente, se planteaban argumentos sólidos sobre descolonialidad. Esos planteos coincidieron con la configuración de un mundo bipolar de post guerra, cuando dirigentes de países no alineados a ninguno de ellos optaron por adoptar la identificación de Tercer Mundo.

En ese nuevo esquema en el que se congregó a los países pobres, o como se nos enseñaba en la escuela: países en vías de desarrollo, es donde se comenzaron a diseñar nuevas alternativas de descolonización que ha de examinarse sin perder de vista las condiciones de raza, género y clase. Las consabidas clasificaciones impuestas a la población desde los primeros tiempos de la colonización, perfeccionadas en el siglo XVIII, signaron la discriminación de los individuos según determinados atributos, como el

⁵ Denominación que suele variar por: Arqueología y Prehistoria, que contempla cuestiones inherentes al quehacer del arqueólogo y exposición de investigaciones emprendidas en Egipto, Asia, Europa por supuesto, y una unidad es dedicada a América –principalmente sobre antiguas civilizaciones de México y Perú.

⁶ La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista que se origina y mundializa a partir de América [entiéndase Iberoamérica, salvedad necesaria ante la apropiación del nombre por parte de EEUU]. Mientras que colonialismo es un concepto diferente, aunque vinculado, refiere estrictamente una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de la población lo detenta otra jurisdicción territorial y no siempre, ni necesariamente implica relaciones racistas de poder. (Quijano, 2014, p.285)

color de piel, distinguiendo a un otro diferente. Esos fenotipos se equipararon a determinadas categorías socio-económicas, así es que en los manuales de texto escolar siguen reproduciendo una pirámide que sitúa a los españoles [blancos] en la cúspide, luego mestizos y en las escalas inferiores indios y negros. A propósito, esas dos últimas designaciones se mantienen en el uso vulgar para señalar a pobladores marginales –en relación al orden social establecido en aquella época–, en carácter de insulto y menosprecio. A esa rígida catalogación expuesta en las fuentes de época nos ajustamos los/las historiadores/as, en especial, en los referidos a historia de la población; pero su revisión y el cruzamiento de datos procedentes de otros testimonios nos revelaron que existía una movilidad social mayor a la que suponíamos. Al estar tan aferrados a los documentos escritos, sustento erudito indispensable para respaldar nuestras investigaciones, nos resultaba difícil (aún hoy para muchos colegas) admitir que esos documentos, al haber sido producidos en un contexto de dominación, no podían reflejar fidedignamente la realidad de los “vencidos” y precisan ser re examinados a la luz de otras evidencias, marcos teóricos y metodológicos enriquecidos merced al diálogo interdisciplinar.

Al establecer el inicio de los tiempos históricos en coincidencia con la aparición de la escritura, las sociedades ágrafas como las nuestras quedaron sumidas en una nebulosa de olvido, silencios y aniquilación. Sus voces fueron acalladas, imponiéndoles una historia que no era la propia. Al recuperar sus memorias es necesario atender también a la percepción que las sociedades tienen de sí mismas –la que no pocas veces habrá sido moldeada por criterios europeizantes inculcados sistemáticamente de generación en generación.

En fin, la demanda actual es poner en marcha un renovado revisionismo –el cual está implícito en el ejercicio de nuestra profesión–, puesto que los argumentos que explican los hechos del pasado son objetables, sin que culminen en verdades absolutas, están sujetos a una permanente revisión. Por consiguiente, el desafío ahora es cómo pensar algo que se niega,

Aunque pueda ser dificultoso, debemos arremeter contra ese viejo estigma del eurocentrismo que “sigue allí incólume. Y esto ocurre muchas

veces inconscientemente. Necesitamos, una vez más, hacer una discusión sobre nuestra historiografía académica” (Di Meglio, 2012). Esa discusión ha de invitarnos a recapacitar sobre las distintas miradas que han afectado a nuestra manera de interpretar el pasado, identificando las huellas dejadas por la modernidad. Una de ellas ha sido la delimitación de los territorios nacionales, dejando fisuras latentes entre países vecinos desde las que pudiesen arbitrar ulteriores conflictos. Al mismo tiempo se le asignó a cada estado una identidad propia y única, de tal modo, bajo una misma bandera se encubrieron culturas pre existentes. Cada una de esas naciones emergentes tuvo una fecha de nacimiento, al inicio de los movimientos revolucionarios que culminaron con la declaración de sus independencias y la cuna de esos comienzos fueron las ciudades capitales de las anteriores jurisdicciones coloniales, erigidas a partir de entonces como rectoras de los destinos nacionales. En esa sintonía es que la historia fue escrita desde las metrópolis.

A todo esto, quienes han transitado por las aulas pueden recitar de memoria capitales europeas, pero es muy probable que no reconozcan países de Iberoamérica, menos aún sus ciudades cabeceras.

Si una historia sirvió para cimentar las bases de la nación hace más de cien años, es pertinente actualizarla, porque la realidad y expectativas no son las mismas. En definitiva, esa otra historia ha de desplazar a aquella que incrustada en el sistema educativo legitima la dominación colonial.

Avances y retrocesos en la promoción de un cambio en la enseñanza de la historia

A fines del siglo pasado, con el afán de renovación en didáctica de la historia se impartieron cursos y charlas sobre lo que se denominó “estudio dirigido”.⁷ Se trataba de una muy buena iniciativa que pretendía desterrar

⁷ Uno de los referentes fue Elena Echegaray de Juárez, quien dictó cursos de especialización referidos a técnicas de enseñanza aprendizaje para “Enseñar a aprender con estudio dirigido” –título de una de sus publicaciones–, yo tuve oportunidad de asistir a uno de ellos en 1979 que dictó en San Juan, en sede del Colegio Nacional.

la clase puramente expositiva, en la que el docente disertaba sobre un tema dado y las/los estudiantes tomaban nota para luego memorizar y repetir.

Las estrategias propuestas para motivar una clase eran por demás atrayentes, pero presentaban [presentan aún] inconvenientes en su aplicación. Algunos obstáculos son la distribución de los bancos en filas perfectamente alineadas, la escasa carga horaria dada a la materia y la estructura de los planes de estudio con distintas asignaturas que se imparten en un mismo día, entre un breve receso de cinco o diez minutos. Esa disparidad de temas dificulta la concentración requerida para el aprendizaje, cuando por ejemplo al concluir una clase de biología comienza la de historia y seguidamente otra de química, una verdadera miscelánea de saberes con diferentes exigencias académicas, más los problemas personales de los educandos, forman un combo que justifica la desatención y falta de interés. Estas razones, a las que podrían añadirse otras tantas sirven para justificar su fracaso, porque, en definitiva, lo que se concretó en la práctica es la elaboración de guías –muchas veces con formulación de preguntas que requieren una respuesta precisa- direccionando el estudio de modo tal que refuerza el aprendizaje más memorístico que razonado.

Ante la preocupación por mejorar el sistema educativo en general, y de la historia en particular, que había permanecido incólume desde la Ley 1420 de comienzos del siglo XX, se plantearon reformas mediante una nueva normativa: la Ley Federal de Educación de 1993 que tendía la finalidad de replantear contenidos e introducir prácticas didácticas. Pero los resultados no fueron los esperados, en parte, debido a los avatares políticos y medidas económicas de esos años (Amézola, 2006, p. 227), aunque también porque los principios que había sustentado el sistema anterior referidos a la enseñanza de la Historia no se modificaron sustancialmente. Además de mantener la estructura eurocéntrica, la historia nacional continuó con el despliegue temático análogo al planteado por Mitre que concordaba con el modelo de nación pergeñado hacía más de un siglo. Recordemos que en sus inicios aquella historia respondió a los requerimientos propios de una época, cuando se organizaba el estado nacional con vistas a su inserción al mercado internacional. Entre otras medidas alentó el arribo de inmigrantes, que para atraerlos y en respuesta de las expectativas del momento se idearon algunos mitos, tales como aseverar la inexistencia de descendientes

afro y de “indios”, aludiendo a su desaparición por haber participado en las guerras de independencia unos y los otros por haber sido exterminados desde tiempos coloniales y definitivamente con la campaña emprendida por el Gral. Roca que culminó en 1879.

En definitiva, con esa exclusión, unificaron a todos los habitantes bajo una misma identidad, se organizó el país y se escribió su historia desde la metrópoli porteña. Este enfoque provoca un desfasaje de contenidos por cuanto subsume al centro capitalino a las restantes regiones, lo cual presenta una contraposición entre el federalismo establecido constitucionalmente y una narrativa historiográfica que irradia desde Buenos Aires. En las conmemoraciones del nacimiento de la patria, el 25 de mayo, conforme a lo consensuado por la llamada generación de 1880, desde sus primeros años de escolaridad los/las pequeños/as asisten a un acto que tiene por telón de fondo un cabildo, edificio que no se conserva en todas las ciudades argentinas, o algunas jamás lo tuvieron porque no habían formado parte efectiva de la ocupación hispanocolonial, sino fundadas e incorporadas tardíamente al territorio nacional.⁸ Pero es el de Buenos Aires el que se representa en el escenario y que se graba en esas mentes infantiles. Alguna vez hemos de preguntarnos sobre sus efectos de esta impronta, porque acaso ese imaginario va en desmedro del reconocimiento de sus propios orígenes lugareños, las variadas historias locales y regionales quedan deslucidas desde ese comienzo, algunos próceres locales son reivindicados en distintas instancias, pero aun así prima el convencimiento de que a la patria la hizo Buenos Aires y su gente.

En igual sintonía, esa historia oficial que enaltece a los próceres deja a la gran mayoría de la población al margen, aunque en los últimos años se los muestra como personas de carne y hueso siguen estando en el centro de la escena.

⁸ Se trata de los centros urbanos situado en la región del Chaco y de la Patagonia, los que fueron anexados al estado nacional a partir de 1870, a medida que se incorporaban tierras para el desarrollo productivo y consolidación del modelo agroexportador, proceso que implicó el despojo de su naturales habitantes, quienes recién a fines del siglo XX y comienzos del actual han logrado la aprobación de un marco legislativo que respalda sus derechos; pero que vuelven a ser vulnerados ante los embates de políticas neoliberales .

Sin lugar a dudas los avances historiográficos han sido significativos, en especial a partir del advenimiento de la democracia a comienzos de la década de 1980, nuevos protagonistas del pasado fueron objeto de estudio y renovados marcos teóricos respaldaron sus análisis, entre ellos los referidos a historia económica, social, de la mujer, estudios de género y de grupos subalternos. Cada uno de estas nuevas líneas contributivas se encaminó exitosamente a través el diálogo interdisciplinar, dejando de lado algunos preceptos de exclusividad planteados en el siglo XIX cuando la historia alcanzó el escalafón de ciencia. A la par de la formulación de nuevos problemas para investigar se valorizaron nuevas fuentes, no exclusivamente los documentos escritos, además, otras áreas del conocimiento que antes eran catalogados como “auxiliares” de la historia dejaron de ser tales para ser interpelados y resolver conjuntamente inquietudes planteadas.

Algunos de esos nuevos temas fueron incluidos en los libros de texto escolar, con imágenes, cuadros explicativos y actividades sugeridas, con lo cual se proporcionaba un material más atractivo para el estudio y herramientas para el docente que les habría de facilitar la tarea, siendo esto último lo que resultó de mayor provecho. He aquí uno de los principales inconvenientes que giran en torno al escaso tiempo destinado a la actualización de la disciplina y a la falta de experiencias concretas de participación en proyectos interdisciplinarios de estudio; cuestión que por cierto ha sido propuesta en distintos ámbitos institucionales. No obstante, aunque casi nadie dudaría de su eficacia, el problema es la imposibilidad de coincidir en horarios de reunión para debatir y coordinar actividades conjuntas. Por otra parte, esto demandaría cambios en la distribución de horas áulicas, haciendo coincidir asignaturas que eventualmente pudieran emprender estas experiencias.

A estos obstáculos de organización cabe añadir la falta de hábitos de trabajo grupal que tanto se ha insistido sin éxito alguno en la práctica y la resistencia de los docentes para implementar cambios en su rutina, no hallándose entre sus preocupaciones investigar sobre determinados temas que enseña.

Si bien en los centros universitarios se ha institucionalizado la práctica complementaria entre la producción y la transferencia de contenidos, y aunque ante los cambios normativos de los currículos educativos del nivel secundario se promueven similares prácticas, no siempre se logra tan loable conjunción. No sólo la escasez de tiempo ante las múltiples exigencias que implica la labor docente, sino también el hondo desafío que involucra el planteo y resolución de problemas de investigación. De hecho, se debe admitir que son dos actividades con exigencias distintas, con la generación de habilidades particulares.

Un buen docente debe ser un artífice en el manejo de los contenidos con fines formativos, más que un especialista en la materia específica de su incumbencia ha de ocuparse por los modos de transmisión, y más aún, asumir su rol en la formación ciudadana. Se enseña para la vida, no para modelar sabios (Pagés Blanch, 2008), porque, en definitiva, ese es el cometido de la educación media. No todos nuestros discípulos seguirán estudios universitarios, pero sí todos conformarán la sociedad, y no es un simple eslogan publicitario el afirmar que la escuela tiene el cometido de capacitar personas con pensamiento crítico, con libertad para decidir y opinar con fundamentos. Por eso es primordial involucrar más a los alumnos y desarrollar en ellos habilidades de segundo orden, donde el aprendizaje de esta materia sea algo más que la memorización de importantes fechas, hechos históricos o personajes de ciertos periodos. (Lahera Prieto y Pérx Pinon: 2022, p.135). A la par de estas atinadas e indiscutibles aseveraciones debemos replantearnos sobre cuál es la historia que demanda nuestro tiempo, ya que experimentamos en los últimos años una profunda desazón porque tantos esmeros parecen haber desembocado en francas derrotas.

Conclusiones

En estas páginas he pretendido desplegar algunas ideas que no son originales, han sido planteadas y compartidas en encuentros especializados y en reuniones informales con colegas, pero no siempre acordadas en su totalidad, hay quienes sostienen que “siempre fue así, para qué cambiar”. Pero esa respuesta simplista que revela indiferencia y deseo de resguardarse

en una zona de confort es inadmisibles en nuestro tiempo, porque las inquietudes y los/las protagonistas de la historia no son las mismas de hace ciento cincuenta años atrás. Aunque se incorporaron otros temas en los planes de estudio en las últimas décadas, en esencia, la historia que se enseña sigue sustentándose en aquella “historia oficial” que, en líneas generales se caracteriza por sostener una temporalidad lineal, secuencia de acontecimientos enlazados en una periodización que no nos incluye, por el contrario, América Latina es incorporada a partir de la modernidad europea.

La cuestión es que la base de dicha historia fue planificada para una Nación moderna de una época que ya fue, a pesar de que rebotes del liberalismo pretenden revitalizar, a esta altura es imposible acallar las voces silenciadas, costumbres y experiencias de vida diferentes a las sustentadas por discursos obsecuentes con el poder colonialista.

Sin lugar a dudas, la historia que debemos enseñar más que mostrar una identidad nacional esbozada desde Buenos Aires, omitiendo realidades de otras latitudes regionales y latinoamericanas, ha de revelar la existencia de una pluralidad cultural. Además, antes que, a los héroes nacionales, enaltecidos unos o defenestrados otros según políticos de turno, salvo los ya consagrados como los padres de la patria, es hora que revaloricemos a los agentes sociales que han permanecido en el anonimato y que sin su accionar aquellos personajes no habrían alcanzado la gloria. Acaso la falta de interés por el estudio de la historia radique en esa cuestión, pues, los méritos de aquellos próceres no son compatibles con las expectativas presentes. Las formas de vida y ambiciones han cambiado. Por otra parte, el aula que siempre fue el ámbito educativo por excelencia ha sido desplazada por las pantallas, a través de ellas agentes –mayormente sin formación docente ni especialización disciplinar alguna- expresan virtualmente ideas que deprecian principios éticos, falta de empatía hacia los sectores más vulnerables, aceptación sin más de expresiones soeces y manifiesta disociación cognitiva.

A los/las historiadores/as nos compete la gran responsabilidad de revisar nuestras investigaciones y prácticas educativas, de re plantear problemas y métodos necesarios para entrever hechos y agentes que habían

sido invisibilizados por la persistencia de una historia colonialista. Más que privilegiar acontecimientos y procesos de una [mal llamada] Historia Universal, un renovado revisionismo ha de responder a los requerimientos de nuestro tiempo, ver el mundo desde nuestro lugar en América Latina, salir de las fronteras nacionales para conocer los procesos históricos que nos asemejan y que posibilitarían la aplicación de estrategias propicias para el desarrollo mediante políticas de integración.

Bibliografía

AMÉZOLA, Gonzalo de (2006) “Autoritarismo e historia escolar. Apuntes sobre el caso de Argentina, *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 35-44, jan.-jun 2006.

AMÉZOLA, Gonzalo de (2006) “Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia recientes desde la “transformación educativa”, en KAUFMANN, C. (dir.) *Dictadura y Educación*, pp. 227-271.

AÑÓN, Valeria y RUFER, Mario (2018) “Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente”, *Tábula Rasa*, 29, pp. 107-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39657713006> [Consulta: 15/02/2019]

CARRERA, Julián (2018) La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia, *Otros Logos-Revista de Estudios Críticos*, Universidad Nacional del Comahue, pp. 110-129. https://www.ceapedi/otroslogos/Revistas/0009/8_2018_Carrera_7.pdf

CATTARUZZA, A. Y EUJANIAN, A., *Políticas de la Historia. Argentina 1860-1960*. Buenos Aires, Alianza.

CATTARUZZA, Alejandro (2015) *Debates históricos, polémicas políticas: la historiografía argentina desde fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Mimeo.

DEBOTO, Fernando y PAGANO, Nora (2010) *Historia de la historiografía argentina (2º ED.)*. Buenos Aires, Sudamericana.

DI MEGLIO, Gabriel (2012) “Para una nueva discusión sobre nuestra historiografía académica”, blog de acceso libre, La historia en cuestión. Historia y Política en

tiempos kirchneristas, <http://historiaencuestion.blogspot.com.ar/2012/05/para-una-nueva-discusion-de-nuestra.html>

[Consulta: 2/02/2025]

LAHERA PRIETO, Deilyn Y Pérex Pinon, Francisco Alberto (2022) “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”, *Debates hist.* [online]. 2021, vol.9, n.1, pp.129-154. Epub 20-Jun-2022. ISSN 2594-2956. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>.

PAGÉS BLANCH (2008) “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, Conferencia Inaugural de las X Jornadas de Ciencias Humanas UNRC-Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal-APEHUN.

PRESTA, Ana María (2016) *Aprendiendo y Enseñando Historia Latinoamericana Colonial. Los Andes del sur en perspectiva historiográfica*, Americania, Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época (Sevilla), n. 4, p.11-76, jul-dic, 2016.

QUIJANO, Aníbal (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*/Aníbal Quijano; selección y prólogo a cargo de Danilo Assis Clímaco, 1a ed. Buenos Aires: CLACSO.

RUFER, Mario (2020). “El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia”, *Historia y Memoria*, Número Especial, Tunja-Colombia, pp.271-306, <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11590>

.

EXPERIENCIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES INVESTIGADORES

Sandra Buso

Víctor Hugo Algañaraz

Rosa María Figueroa

Paula Diana Bunge¹

Resumen: La internacionalización en las universidades como noción de investigación y como proceso no constituye un fenómeno reciente, está presente desde los orígenes mismos del sistema universitario. Se trata de una categoría conceptual que se ha ido redefiniendo a lo largo del tiempo. En este artículo, se parte de entender la internacionalización en relación a los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la educación superior, como una cooperación internacional solidaria, con énfasis en la articulación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como por el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados (CRES, 2018, pp. 17-40). La internacionalización es, sin dudas, un proceso multifacético y complejo. Desde una perspectiva holística, se entiende la como transversal a las funciones misionales de la universidad, esto es: actividades de docencia, investigación y extensión. En relación a ello, el trabajo que aquí se presenta, fue desarrollado en el marco del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional [PIESCI], que tiene como finalidad lograr la internacionalización integral de las universidades argentinas. En particular, el trabajo comunica los resultados de una encuesta realizada sobre las conceptualizaciones de internacionalización que imperan en nuestra universidad en la que se abordaron dos unidades académicas: la Facultad de Ciencias Sociales [FACSO] y la de Ingeniería [FI]. Adicionalmente, se

¹Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales.

busca (re)conocer las prácticas de internacionalización que desarrollan los docentes-investigadores de estas unidades académicas. Dicho relevamiento permitió dar cuenta de las prácticas de internacionalización vigentes en estas dos unidades académicas de la Universidad Nacional de San Juan [UNSJ]. Las dimensiones indagadas fueron: información sociodemográfica, trayectoria profesional y la internacionalización en las funciones de docencia, investigación y extensión. En docencia, se abordaron las estrategias de internacionalización, las actividades y recursos de internacionalización en el aula. Sobre la investigación, se trató la vinculación de los investigadores en su participación como evaluador de artículos de revistas extranjeras, tribunal de tesis y director o co-director de tesis en universidades extranjeras, organización o participación de congresos, talleres, jornadas, conversatorios internacionales y participación en investigaciones con universidades extranjeras. Por último, se indagó sobre la extensión universitarias y actividades como: publicaciones en revistas de difusión extranjeras, voluntariado internacional, cátedras abiertas y libres, mecanismos de cooperación, participación en redes internacionales con universidades, organismos o instituciones extranjeras.

Palabras Claves: internalización del conocimiento*, cooperación internacional*, FI y FACSOS*

Abstract: Internationalization in universities, as a research concept and as a process, is not a recent phenomenon; it has been present since the very origins of the university system. It is a conceptual category that has been redefined over time. This article begins by understanding internationalization in relation to the guidelines of the World Declaration on Higher Education, as a form of international cooperation and solidarity, with an emphasis on horizontal coordination, based on intercultural dialogue and respect for the idiosyncrasies and identities of participating countries, as well as the design of interuniversity networks and expanded academic spaces (CRES, 2018, pp. 17-40). Internationalization is, without a doubt, a multifaceted and complex process. From a holistic perspective, it is understood as transversal to the mission functions of the university: that is, teaching, research, and outreach activities. In this regard, the work

presented here was developed within the framework of the Program for the Internationalization of Higher Education and International Cooperation [PIESCI], which aims to achieve the comprehensive internationalization of Argentine universities. Specifically, this paper presents the results of a survey on the prevailing conceptualizations of internationalization at our university, which addressed two academic units: the Faculty of Social Sciences [FACSO] and the Faculty of Engineering [FI]. Additionally, it seeks to (re)discover the internationalization practices developed by the faculty and researchers of these academic units. This survey allowed us to identify current internationalization practices at the UNSJ. The dimensions investigated were sociodemographic information, professional background, and internationalization in teaching, research, and outreach. Regarding teaching, internationalization strategies, activities, and resources for internationalization in the classroom were addressed. Regarding research, the researchers' involvement was discussed, including their participation as reviewers of articles in foreign journals, as thesis advisors, and as thesis supervisors or co-supervisors at foreign universities, organizing or participating in conferences, workshops, seminars, international discussions, and participating in research with foreign universities. Finally, the researchers' involvement in university outreach and activities such as publications in foreign journals, international volunteering, open and free courses, cooperation mechanisms, and participation in international networks with foreign universities, organizations, or institutions were explored.

Keywords: internalization of knowledge* international cooperation* FI y FACSO*

Introducción

La internacionalización en el ámbito de la educación superior ha ganado relevancia en las últimas décadas como una respuesta a los desafíos de la globalización. Este proceso se refiere a la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en los objetivos, funciones y la oferta educativa de las instituciones. Según Knight (2008), la internacionalización puede ser vista como una herramienta tendiente a la circulación

internacional de los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo globalizado, contribuyendo a una mayor comprensión intercultural y al desarrollo de competencias que van más allá de las fronteras nacionales.

En el ámbito de la educación superior, la internacionalización se ha convertido en un fenómeno global en las últimas dos décadas y en las universidades de América Latina ha tenido importantes implicancias. Partimos de entender que, a nivel mundial, la internacionalización constituye una respuesta a la globalización y sus desafíos, con instituciones educativas afrontando el desafío de adaptar sus políticas y estrategias a este contexto cambiante en múltiples esferas, desde lo político y económico hasta lo social y cultural. Marquina (2022) plantea que la globalización ha generado cambios significativos en la manera en que las naciones gestionan sus políticas, incluyendo la educación superior, y destaca la disminución de la capacidad de los Estados para regular ciertos aspectos fundamentales de su desarrollo educativo debido a estos procesos internacionales. La autora plantea que en América Latina deben tomarse tres decisiones claves frente a este fenómeno: a) resolver si se quiere formar parte de la internacionalización, b) determinar el alcance y orientaciones de estos procesos, y c) establecer si constituirá un esfuerzo de tipo institucional, nacional o regional.

Iriarte y Ferrazzino (2015) exploran cómo la internacionalización y la transnacionalización de la educación superior han dado lugar a un cambio de paradigma en las universidades. De acuerdo con los autores, conllevaron una reorientación hacia el mercado y la ganancia comercial en lugar de priorizar el compromiso con la equidad y los valores de la ciudadanía. En este sentido, la educación superior ha pasado de ser un bien público a ser percibida como un servicio comercial o de transacción, promovido por las leyes del mercado global. Este fenómeno ha dado lugar a lo que denominan el negocio de la educación sin fronteras, donde la competencia entre instituciones reemplaza a la cooperación.

Marquina subraya que la globalización, entendida como un conjunto de tendencias internacionales, escapa en muchos casos al control de los países. Ello incluye la concentración de la investigación en pocos países, el predominio del inglés como lengua académica y la llamada “fuga de

cerebros” hacia los centros de conocimiento más avanzados. Estos fenómenos, derivados del capitalismo global, han creado desigualdades en la distribución del conocimiento. Como afirma Marquina: “La concentración del conocimiento en pocas manos, acompañada por el dominio del inglés como lengua científica, ha generado una suerte de dependencia académica que desafía la autonomía de las naciones en su capacidad para controlar la educación superior” (Marquina, 2022, pág. 40).

En este marco, dicha autora resalta la importancia de que América Latina adopte una postura crítica y autónoma frente al proceso de internacionalización. Aunque existe un alto riesgo de quedar excluidos, el peligro de participar sin una estrategia que se ajuste a las particularidades y contextos propios de la región es igualmente significativo. Según Marquina, el desafío no radica solo en incorporar los modelos educativos internacionales, sino en hacerlo de manera que se fortalezcan la autonomía, identidad e intereses propios de América Latina.

Por otra parte, Pablo Benetone (2014) plantea una reflexión crítica desde una perspectiva latinoamericana. Uno de los puntos clave que destaca es cómo las conceptualizaciones predominantes sobre la internacionalización tienden a ser tomadas como universales, cuando ciertamente responden a contextos específicos de otras regiones, principalmente de países desarrollados. Subraya la necesidad de que las universidades en América Latina no copien mecánicamente modelos impuestos. Ello podría conducir a una “educación impertinente” que no se ajusta a las realidades locales y contribuye a la dependencia cultural y educativa. (Benetone, 2014, pág.13)

El concepto de internacionalización en las universidades no es algo nuevo, ya que forma parte de la esencia misma de estas instituciones desde sus inicios. A lo largo del tiempo, este concepto ha experimentado diversas redefiniciones. En este documento, se parte de entender la internacionalización siguiendo los lineamientos de la Declaración mundial sobre la educación superior, como una cooperación internacional solidaria, con énfasis en la articulación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuoso de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como por el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos

ampliados (CRES, 2018, pp. 17-40). La internacionalización es sin duda un proceso complejo. Desde una perspectiva holística, se entiende como transversal a las actividades de docencias, investigación y extensión. En este sentido, los actores tienen una función ejecutora, respecto a la internacionalización universitaria, mientras que los agentes tienen una función promotora de la internacionalización. (Algañaraz, 2022, p.3)

En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) de Argentina en particular, a pesar de que se promueve a desde el Ministerio de Educación [ME] y la Secretaria de Políticas Universitarias [SPU] diversas acciones de internacionalización, la principal dificultad radica en que suelen constituir acciones aisladas. Como tal, muchas veces no tienen continuidad a través de un programa o plan institucional integral que pueda ser sostenido de manera sistemática integre en este proceso diversas dimensiones (movilidad, doble titulación, internacionalización del currículo, bilingüismo, perfil internacional de docentes-investigadores, investigación, actividades de extensión y vinculación con el medio) y que sea evaluado por sus impactos en el tiempo.

En relación con ello, la formación que ofrece la Universidad Nacional de San Juan relativa a la internacionalización debe responder a los desafíos de su tiempo y sin duda es uno de los mayores retos que debe emprender. Esto requiere generar un plan integral que favorezca la internacionalización transversal a todas las funciones (docencia, investigación y extensión) de la universidad y posibilite la participación abierta y democrática de la comunidad universitaria.

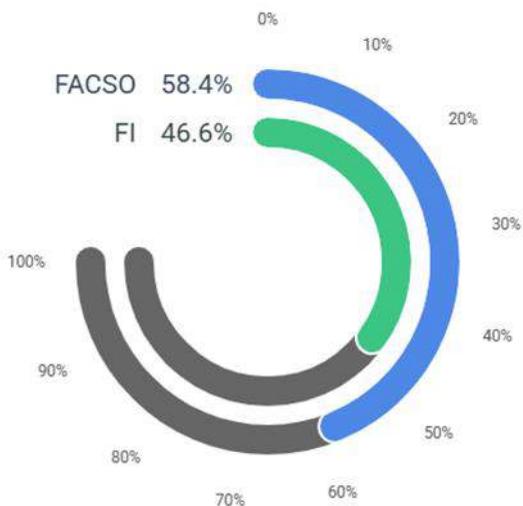
El presente trabajo busca poner en consideración los resultados alcanzados en el marco del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional [PIESCI], que tuvo la intención de indagar las prácticas de internacionalización vigentes en la UNSJ, focalizando en las experiencias de docentes-investigadores provenientes de dos unidades académicas de la UNSJ, la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) y la Facultad de Ingeniería (FI). Se seleccionaron FACSO y la FI por tratarse de unidades académicas con perfiles institucionales, trayectorias de investigación y dinámicas de internacionalización contrastantes, y que además vienen trabajando de

forma conjunta algunos proyectos de internacionalización. Esta elección permitió analizar la diversidad de enfoques, estrategias y desafíos en torno a la internacionalización dentro de una misma universidad, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde una perspectiva comparativa. Además, ambas facultades cuentan con una participación en programas de movilidad y cooperación internacional, lo que las convierte en espacios propicios para relevar experiencias significativas en el marco del PIESCI. Se indagaron datos personales, trayectorias profesionales y las prácticas de internacionalización en docencia, investigación y extensión. En cada función se relevaron estrategias, actividades y formas de vinculación con instituciones extranjeras, considerando experiencias tanto dentro como fuera del aula, así como la participación en redes, proyectos y espacios académicos internacionales.

Desarrollo

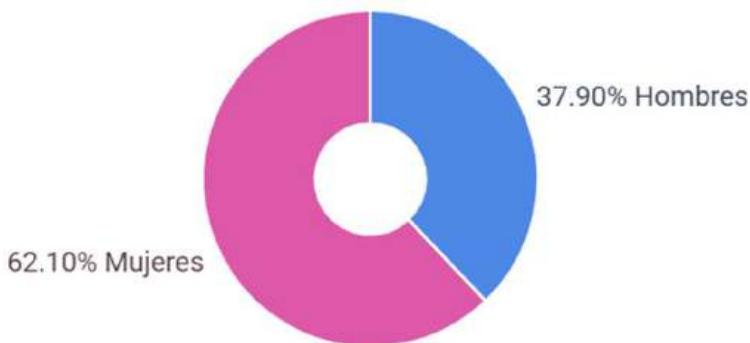
En función del diagnóstico realizado, se pudo conocer el estado de situación aproximado sobre la internacionalización en la UNSJ, poniendo el foco de análisis en torno a dos de sus principales Unidades Académicas: la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Ingeniería. Por un lado, se examinan los datos personales de aquellos docentes investigadores que experimentaron instancias de internacionalización, que son fundamentales para caracterizar la población bajo estudio: en este caso la edad, el género, la trayectoria académica, el nivel educativo, y la antigüedad en la institución de sus docentes investigadores. Ello, permitirá comprender la diversidad y heterogeneidad de dichos docentes investigadores/as. Esto es esencial para identificar las diferencias y similitudes entre los y las docentes de ambas facultades, tanto en términos sociodemográficos como profesionales. Por otra parte, a partir de dichos datos se pueden contextualizar las dinámicas internas de cada facultad, un ejemplo de ello es que los y las docentes de Ciencias Sociales tienen sus trayectorias académicas e intereses investigativos diferentes a los y las de Ingeniería. Esta información es crucial para comprender cómo la formación académica o los años de experiencia influyen en el desempeño o los enfoques de investigación de los y las docentes.

Gráfico N°1- Distribución de Investigadores e Investigadoras por Facultad.



Fuente: Elaboración Propia

Gráfico N°2- Género de docentes-investigadores de la UNSJ que experimentaron internacionalización.



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico N°1 y 2, ofrecen información sobre distribución en las personas encuestas en las Unidades Académicas seleccionadas y su distribución por género. Los principales puntos para destacar son los siguientes, el 53,4% de los casos encuestados pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), mientras que el 46,6% pertenece a la Facultad de Ingeniería (FI). Por otra parte, la distribución por género muestra que, del total de encuestados, el 62,1% son mujeres y el 37,9% son varones, lo que nos está indicando que una mayoría femenina en el grupo de encuestados, y una participación ligeramente mayor de la Facultad de Ciencias Sociales en comparación con la Facultad de Ingeniería.

Identificar los perfiles de docentes investigadores que realizaron algún tipo de actividad de internacionalización, permite reconocer sus características y necesidades, a la vez que indagar lo que los y las docentes entienden y conocen sobre la internacionalización en la educación superior.

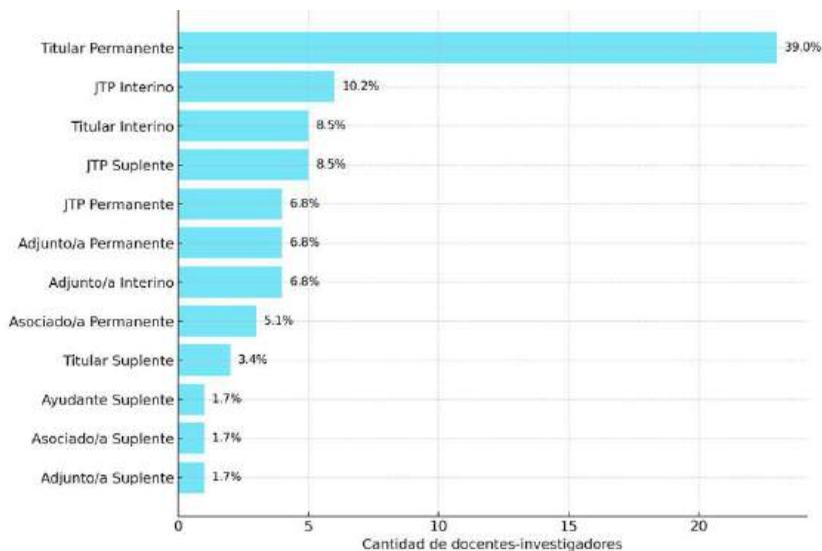
Gráfico N°3 – Unidad académica en la que se desempeña.



Fuente: Elaboración Propia

Los gráficos muestran la distribución de los encuestados según su unidad académica de pertenencia, al interior de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSOS) y la Facultad de Ingeniería (FI). En términos generales, el 53.4% de los encuestados pertenecen a FACSOS, mientras que el 46.6% pertenecen a FI. Dentro de FACSOS, las carreras con mayor presencia de docentes-investigadores son Ciencia de la Comunicación, con un 48.4%, y Sociología, con un 29%, seguidas por el Departamento de Trabajo Social con un 9.7%. Las carreras de Ciencias Políticas y Ciencias Económicas cuentan con una participación más reducida, ambas con un 3.2%. En FI, la carrera con mayor representación es Ingeniería Química, que aglutina el 33.3% de los encuestados, seguida de Ingeniería Agronómica con un 14.8% e Ingeniería Civil con un 11.1%. Otras áreas como Bioingeniería, Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Eléctrica alcanzan un 7.4% cada una, mientras que Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial tienen menor representación con un 3.7% cada una. Estos datos permiten observar una mayor concentración en ciertas disciplinas dentro de ambas facultades, con Ciencia de la Comunicación e Ingeniería Química liderando en sus respectivas áreas.

Gráfico N°4- Cargo y categoría actual



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra la distribución de los cargos y categorías actuales de los docentes-investigadores encuestados que realizaron alguna actividad de internacionalización. Se observan varias categorías, destacándose especialmente los cargos de Titular Permanente y Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) Interino. Titular Permanente es el cargo más común, con aproximadamente 22 docentes, lo que indica que una proporción considerable de los docentes-investigadores que han realizado actividades de internacionalización tienen un cargo estable y de alto rango. JTP Interino es la segunda categoría más representada, con un número importante de encuestados en este cargo. Le siguen otros cargos, como Adjunto/a Permanente, Asociado/a Permanente y JTP Permanente, aunque en cantidades más reducidas en comparación con los titulares. Otras categorías, como Titular Interino y Titular Suplente, presentan una menor representación, junto con las categorías de Adjunto/a Suplente,

Asociado/a Suplente y Ayudante Suplente, que tienen menos de cinco personas.

En conjunto, el gráfico refleja que los y las docentes-investigadores/as que participan en actividades de internacionalización tienden a estar más representados en los niveles superiores y permanentes de la jerarquía académica, especialmente como Titulares Permanentes y JTP Interinos, lo que puede sugerir que estos cargos tienen más oportunidades o recursos para involucrarse en este tipo de actividades.

El resultado que aquí se muestra coincide con la advertencia de autores como Marquina (2022) y Beneitone (2015) sobre cómo la internacionalización puede reforzar asimetrías dentro de las instituciones, beneficiando a un grupo selecto de académicos que ya están mejor posicionados en términos jerárquicos y dejando fuera a quienes ocupan cargos más precarios o temporales. En este sentido es que ellos destacan la necesidad de que América Latina asuma un enfoque crítico y autónomo frente a la internacionalización, alertando sobre el riesgo de reproducir desigualdades internas si no se adapta este proceso a las particularidades de la región. Que una mayor proporción de docentes-investigadores en cargos permanentes y de alto rango (como Titular Permanente o JTP Interino) participe en actividades de internacionalización puede ser interpretado como una manifestación de estas desigualdades. Aquellos con mayor estabilidad y acceso a recursos (cargos permanentes) tienen más posibilidades de acceder a programas de internacionalización, mientras que los cargos interinos y suplentes (que representan a docentes con menor estabilidad) tienen una participación mucho más limitada.

Tabla N°1 ¿Qué se entiende por internacionalización?

Conceptualización	Frecuencia
Concepto holístico, sistémico y abarcador: Todo el mundo, el planeta en su conjunto	3
Conexión entre Estados, pueblos, etnias, culturas donde se fundamenta la relación pedagógica que implique cuestiones vinculadas a la cultural, ideológica y subjetiva.	41
Entiendo la vinculación académica inter-institucional entre universidades y centros de enseñanza e investigación de distintos países.	1
La internacionalización implica la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en la construcción y gestión de la actividad académica y científica. En el marco de las Instituciones de Educación Superior, la internacionalización atraviesa transversalmente a la globalidad de los estamentos que la componen, como así también a la estructura matricial que la constituye (entiéndase, académica, investigación y extensión).	1
Perfeccionamiento académico y cultural	1
Poder cruzar la frontera nacional para hacer prácticas educativas en otro país, no implica un vínculo entre naciones.	11

Fuente: Elaboración Propia

La tabla muestra las diferentes respuestas obtenidas cuando se consultó a los y las encuestados sobre qué entienden por internacionalización. Estas respuestas se agrupan en varias categorías conceptuales y su respectiva frecuencia (número de respuestas), lo que permite identificar patrones de entendimiento sobre el concepto entre los y las encuestados. Conexión entre Estados, pueblos, etnias y culturas, es la opción seleccionada por la

mayoría de los encuestados (41) entiende la internacionalización como una relación pedagógica que implica cuestiones culturales, ideológicas y subjetivas. Esta visión destaca una perspectiva amplia, donde se considera que la internacionalización debe incluir el intercambio entre diversas culturas y sociedades, lo que sugiere un enfoque integrador que valora la diversidad y la interconexión global. Le sigue en según cantidad de respuesta, la opción que entiende a la internacionalización como “Cruzando fronteras para prácticas educativas, con 11 respuestas, como la posibilidad de cruzar la frontera nacional para realizar prácticas educativas en otros países. Sin embargo, enfatizan que esto no necesariamente implica un vínculo más profundo entre las naciones, lo que podría interpretarse como una visión más instrumental o limitada de la internacionalización, enfocada en la movilidad geográfica. Para tres encuestados adoptan un enfoque más global, definiendo la internacionalización como un concepto holístico que abarca todo el planeta. Esta interpretación sugiere una visión sistémica y global, donde la internacionalización no solo implica relaciones entre países, sino una visión del mundo como un todo interconectado.

La mayoría de los y las encuestados/as tienen una visión amplia y cultural de la internacionalización, considerando que debe implicar el intercambio entre culturas y países. Sin embargo, también hay una significativa proporción que entiende la internacionalización desde una perspectiva más limitada, centrada en la movilidad y las prácticas en el extranjero. Las otras categorías más específicas (perfeccionamiento académico, vinculación inter-institucional, y enfoque holístico) reflejan la diversidad en las interpretaciones del concepto, aunque con menor frecuencia. Esto sugiere que, si bien existe una tendencia predominante hacia una comprensión cultural de la internacionalización, aún hay diferencias en las percepciones y expectativas de los encuestados sobre lo que implica este proceso.

Tabla N°2- Opciones de Internacionalización

Estrategias de internacionalización en la docencia	Frecuencia
a- Actividades que desarrollan perspectivas internacionales en los estudiantes (por ejemplo: movilidad virtual, salón de clase global, proyectos internacionales en casa, clases en espejo, conversatorios, cafés científicos, etc.)	33
b- Clases en espejo o actividades de enseñanza conjunta con docentes invitados o cátedras de universidades extranjeras.	3
c- Programas/cursos de estudios regionales (por ejemplo: estudios latinoamericanos, europeos, etc.)	3
d- Evaluación de resultados de aprendizaje internacionales o interculturales.	4
e- Integración de la/s experiencia/s y/o destreza/s de estudiantes internacionales para enriquecer el aprendizaje.	4
f- Director de Tesis o codirector extranjero o al revés director o codirector nacional con tesista extranjero.	1
h- Requisito de al menos 1 (un) idioma extranjero como parte del currículo, en programas distintos a los de Lenguas.	1
k- Publicaciones en revistas extranjeras o libros de coautora con otros docentes-investigadores.	1
ll- Investigación en conjunto con universidades extranjeras.	1

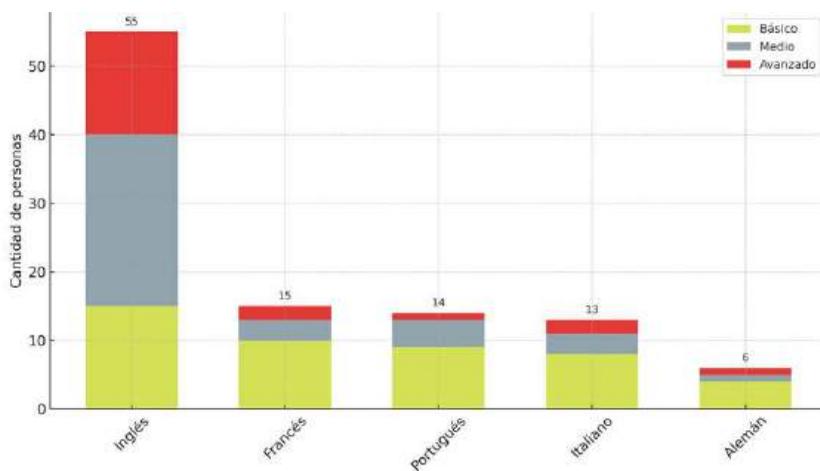
Fuente: Elaboración Propia

La tabla presenta las opciones de internacionalización según las actividades que los docentes-investigadores encuestados han desarrollado o perciben como relevantes dentro de su experiencia académica. Actividades que desarrollan perspectivas internacionales en los estudiantes, esta categoría incluye acciones como la movilidad virtual, proyectos internacionales en casa, clases en espejo, conversatorios, cafés científicos,

entre otros, es la opción más mencionada, con 33 respuestas. Esto refleja un fuerte enfoque en actividades que permiten a los y las estudiantes adquirir una perspectiva internacional sin necesidad de salir del país, lo que sugiere que estas prácticas están siendo ampliamente implementadas o consideradas como relevantes dentro de las estrategias de internacionalización.

El análisis muestra que la internacionalización en casa es la estrategia más popular, con el uso de recursos virtuales, con 33 respuestas, lo que sugiere que muchas de las actividades internacionales se centran en ofrecer a los estudiantes una perspectiva global sin necesidad de movilidad física. Sin embargo, las prácticas que implican una mayor interacción o colaboración con instituciones extranjeras, como la enseñanza conjunta, la coautoría de publicaciones, o la investigación internacional, son menos comunes, con pocas respuestas en estas áreas. Esto podría reflejar ciertas barreras institucionales, limitaciones de recursos, o la falta de redes internacionales sólidas para una mayor colaboración en estas áreas.

Gráfico N°5- ¿En qué lengua extranjera es su formación?



Fuente: Elaboración Propia

Se puede ver que el inglés domina claramente como el principal idioma extranjero en el que los y las docentes investigadores/as han recibido formación, y la mayoría tiene un nivel de competencia intermedio o avanzado, lo que refleja su papel central en la internacionalización académica.

Los otros idiomas (francés, portugués, italiano y alemán) presentan una formación mucho más limitada, con la mayoría de los docentes en niveles básicos. Esto puede indicar que las actividades de internacionalización están muy centradas en el uso del inglés, mientras que otros idiomas juegan un rol mucho menor en la práctica académica internacional de estos docentes.

Dado que la internacionalización a menudo requiere habilidades lingüísticas, esta información resalta la importancia del inglés como vehículo principal de comunicación en el ámbito académico global, aunque también señala que ampliar la formación en otros idiomas podría diversificar las oportunidades de cooperación y desarrollo internacional.

Beneitone (2015) advierte sobre el riesgo de una colonización pedagógica, donde la adopción de modelos internacionales, especialmente aquellos provenientes del norte global, puede generar una dependencia y una forma de sometimiento cultural y académico. En este caso, el dominio abrumador del inglés como lengua extranjera dominante en la formación de los docentes-investigadores refuerza esta advertencia.

La preponderancia del inglés refleja la hegemonía de los países anglófonos en el ámbito académico global, lo que, si no se critica y adapta, puede consolidar una dependencia que limita la capacidad de los docentes de desarrollar enfoques más propios o de colaborar de manera equitativa con países de otras regiones, como América Latina o Europa continental. En este sentido, la internacionalización parece estar mediada principalmente por las reglas y los lenguajes del norte global, lo cual puede ser visto como un obstáculo para construir una epistemología de la periferia.

Marquina plantea que la internacionalización debe adaptarse a las necesidades locales y fortalecer la autonomía de las instituciones

latinoamericanas. El hecho de que el inglés sea el idioma principal en la formación de los docentes-investigadores podría interpretarse como un síntoma de una internacionalización "no crítica", donde la colaboración y las relaciones internacionales están centradas en países anglófonos, sin un análisis profundo de las necesidades locales o las posibilidades de establecer vínculos con otras regiones o culturas (por ejemplo, con países lusófonos o francófonos).

Además, la escasa formación en otros idiomas como el francés, portugués, italiano o alemán revela una oportunidad perdida para diversificar las relaciones internacionales, especialmente con países vecinos como Brasil (donde el portugués sería esencial para una mayor integración regional) o naciones europeas de tradición académica fuerte. Esto refuerza la necesidad de una internacionalización adaptada, que contemple el multilingüismo y la diversidad cultural como elementos clave para una estrategia internacional más inclusiva.

Ambos autores, Marquina (2022) y Beneitone (2015) advierten sobre el riesgo de una globalización selectiva, donde la internacionalización favorece a aquellos académicos que pueden dominar el idioma y las dinámicas de los países hegemónicos. En este caso, la alta competencia en inglés de algunos docentes-investigadores en comparación con la baja formación en otros idiomas refleja que solo un grupo específico de la academia tiene la capacidad real de participar plenamente en la internacionalización.

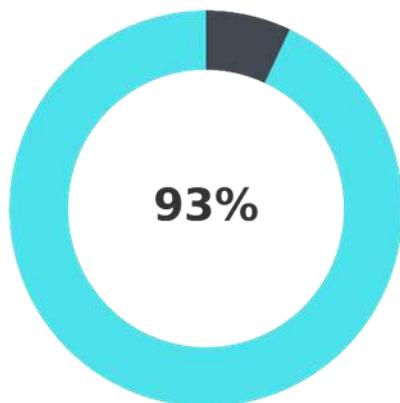
Esta asimetría podría estar perpetuando desigualdades internas en el acceso a oportunidades de cooperación internacional, especialmente cuando se toma en cuenta que el dominio del inglés no es igualmente accesible para todos los docentes. Esto limita la diversificación de las redes de cooperación y puede excluir a académicos de países no anglófonos o de instituciones con menos recursos para formación en lenguas extranjeras.

Según la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior), la internacionalización debe ser entendida como un bien público y no simplemente como una herramienta comercial o competitiva. El predominio del inglés como lengua dominante en la formación de los docentes-investigadores puede estar relacionado con una tendencia a ver la

internacionalización como un medio para competir en un mercado académico global, en lugar de enfocarse en su valor como bien público que fomente la cooperación entre diferentes culturas y lenguas.

Si bien el inglés es una herramienta valiosa para facilitar la comunicación global, su sobreutilización podría estar erosionando la riqueza cultural y académica que proviene del contacto con otros idiomas y tradiciones académicas, lo que limitaría la potencialidad de la internacionalización como un espacio de intercambio plural y enriquecimiento mutuo entre diversas regiones.

Gráfico N°6- Formación en Idiomas.

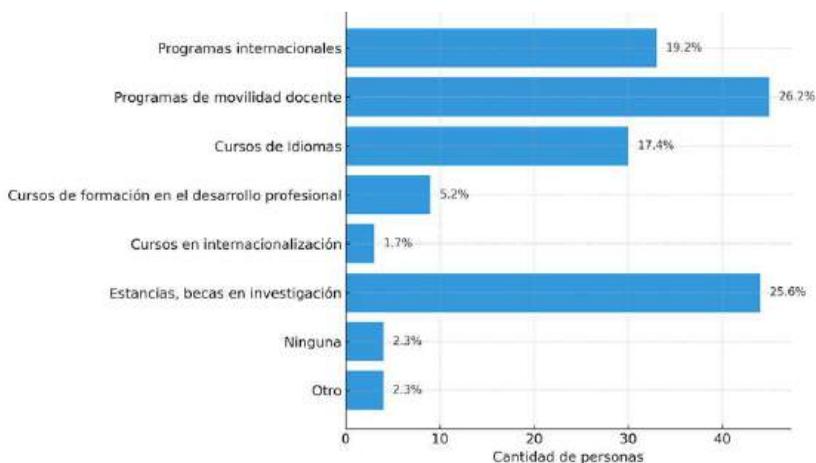


Fuente: Elaboración Propia

La internacionalización no siempre está disponible para todos los actores en igualdad de condiciones. El gráfico indica que los docentes-investigadores con formación avanzada en inglés tienen una ventaja clara en el acceso a oportunidades internacionales, mientras que aquellos con formación básica en inglés o en otros idiomas pueden estar en desventaja. Esto sugiere que, en lugar de ser una práctica accesible para todos, la internacionalización está favoreciendo a aquellos que tienen mejores

competencias lingüísticas en inglés, lo que refuerza las desigualdades internas entre los docentes.

Grafico N°6- Recursos docentes relacionados con la internacionalización que conocen.



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra el nivel de conocimiento de los docentes sobre los recursos disponibles para la internacionalización. Es el recurso más conocido, son las estancias, y becas en investigación con aproximadamente 50 menciones. Esto sugiere que muchos docentes están al tanto de las oportunidades para realizar estancias o recibir becas que faciliten la investigación en un contexto internacional, lo que puede estar vinculado a la búsqueda de mejorar sus perfiles académicos y generar colaboraciones internacionales. También es muy conocido el programa de movilidad de la UNSJ, con alrededor de 45 menciones, lo que refleja que los docentes están familiarizados con las oportunidades de movilidad internacional que les permiten enseñar o realizar actividades en otras universidades fuera del país. Esto indica que la UNSJ promueve o facilita este tipo de programas de manera activa.

En relación con los Programas internacionales, que aparecen con más de 30 menciones, son conocidos por una gran proporción de docentes. Esto puede incluir programas de intercambio académico, colaboraciones interinstitucionales y alianzas globales que permiten a los docentes participar en actividades académicas en el extranjero.

Los cursos de idiomas figuran con más de 20 menciones, son otro recurso importante que los y las docentes reconocen como necesarios para participar en actividades de internacionalización. Esto refleja que hay una conciencia sobre la importancia del dominio de idiomas extranjeros, especialmente el inglés, para la movilidad y las oportunidades de colaboración internacional.

Los cursos de formación en el desarrollo profesional, es un recurso es conocido por menos de 15 docentes, lo que sugiere que no todos están al tanto de los programas de desarrollo profesional que pueden ayudarles a adquirir nuevas habilidades y competencias necesarias para mejorar su perfil internacional.

En relación con los cursos en internacionalización, es mencionado por muy pocos docentes, lo que sugiere que existe una falta de conocimiento sobre la existencia de programas formativos específicamente diseñados para mejorar las competencias relacionadas con la internacionalización.

Un pequeño grupo de docentes menciona que no conoce ningún recurso relacionado con la internacionalización, lo que indica la necesidad de mejorar la difusión de estas oportunidades en la comunidad académica.

Y finalmente algunos docentes mencionan otros recursos no especificados en el gráfico, lo que indica que existen otros tipos de oportunidades o iniciativas de internacionalización que podrían estar siendo utilizadas de manera más personalizada o específica en ciertos casos.

En general, los docentes parecen estar bien informados sobre recursos clave como las estancias de investigación, programas de movilidad y programas internacionales. Sin embargo, el conocimiento sobre recursos más específicos, como los cursos de formación en internacionalización o desarrollo profesional, es limitado, lo que puede indicar áreas de

oportunidad para mejorar la capacitación y la difusión de recursos relacionados con la internacionalización dentro de las instituciones académicas.

Gráfico N°7- Actividades de internacionalización en la Extensión universitaria conocidas.



Fuente: Elaboración Propia

El gráfico muestra el nivel de conocimiento de los y las docentes sobre las actividades de internacionalización en la extensión universitaria. El fortalecimiento de los vínculos internacionales es un aspecto muy conocido por los docentes, con un 24%. Refleja que una de las principales actividades de internacionalización en la extensión universitaria es crear o fortalecer relaciones internacionales con otras instituciones. Esto sugiere que la universidad se enfoca en la cooperación global y el establecimiento de redes internacionales como una estrategia clave para mejorar su impacto académico y social.

La promoción de espacios curriculares internacionales, un 21% de los encuestados está al tanto de la existencia de espacios curriculares que incluyen contenidos o enfoques internacionales. Esto puede implicar que los programas de estudio incorporan temas globales o colaboran con instituciones extranjeras para enriquecer la enseñanza. Refleja una preocupación por internacionalizar el contenido académico que se ofrece a los estudiantes, vinculando la extensión universitaria con una formación más globalizada.

En cuanto a la promoción del voluntariado internacional, el 17% de los docentes reconoce la importancia del voluntariado internacional como una forma de internacionalización en la extensión universitaria. Esto indica que las universidades promueven la participación de estudiantes y docentes en actividades de voluntariado fuera del país, lo que puede contribuir a mejorar la comprensión intercultural y fortalecer las redes internacionales de cooperación en áreas específicas.

Un 16% está familiarizado con los mecanismos de cooperación internacional. Estos mecanismos pueden incluir convenios, acuerdos y colaboraciones con otras universidades o instituciones a nivel global, lo cual es esencial para la extensión universitaria. Sin embargo, el porcentaje muestra que no todos los docentes están completamente al tanto de estos mecanismos o su potencial.

Un 13% de los docentes identifica la promoción de cátedras abiertas con enfoque internacional como una actividad de internacionalización. Las cátedras abiertas permiten la interacción entre la universidad y la comunidad en general, y cuando tienen un enfoque internacional, promueven el intercambio de conocimientos y experiencias más allá del contexto local.

El recurso menos conocido, con solo un 8%, es la publicación periódica sobre internacionalización en el ámbito de la extensión universitaria. Esto sugiere que, aunque existen esfuerzos para divulgar experiencias y conocimientos relacionados con la internacionalización, aún no están completamente consolidados o bien difundidos entre la comunidad académica.

El gráfico muestra que los y las docentes tienen un conocimiento sólido de las actividades de internacionalización relacionadas con el fortalecimiento de vínculos internacionales y la promoción de espacios curriculares internacionales. Sin embargo, el voluntariado internacional y los mecanismos de cooperación también tienen una presencia significativa. En cambio, la publicación de información periódica sobre internacionalización parece ser una actividad menos conocida, lo que puede indicar una oportunidad de mejora en la comunicación y difusión de estas actividades dentro de la universidad.

Reflexiones Finales.

El relevamiento precedente permitió dar cuenta de las prácticas de internacionalización vigentes en la UNSJ en docentes-investigadores de las FACSO y FI. Las dimensiones indagadas fueron: información personal (edad, género, unidad académica de pertenencia); trayectoria profesional (formación, titulación, cargos, dedicación, categoría y antigüedad) y la internacionalización en las funciones de docencia, investigación y extensión. En cuanto a la docencia, se abordaron las estrategias de internacionalización, las actividades y recursos de internacionalización en el aula. Sobre la investigación, se trató la vinculación de los investigadores en su participación como evaluador de artículos de revistas extranjeras, tribunal de tesis y director o co-director de tesis en universidades extranjeras, organización o participación de congresos, talleres, jornadas, congresos internacionales y participación en investigaciones con universidades extranjeras. Por último, se indagó sobre la extensión universitarias y actividades como: publicaciones en revistas de difusión extranjeras, voluntariado internacional, cátedras abiertas y libres, mecanismos de cooperación, participación en redes internacionales con universidades, organismos o instituciones extranjeras.

En función de este diagnóstico realizado, hemos podido conocer el estado de situación aproximado sobre la internacionalización en la universidad en las FACSO y FI, en relación con esto se sugiere:

- Generar una política universitaria conducente a promover estrategias para que la internacionalización se constituya en una línea prioritaria de las actividades de docencia, investigación y extensión, desde la secretaria de Posgrado y Relaciones Internacionales a nivel universitario, pero también en cada unidad académica y en los departamentos.
- Concretar un Plan de Trabajo institucional que incorpore herramientas para la internacionalización integral en el desarrollo de: Acciones vinculadas a fortalecer el financiamiento; La promoción de becas; difusión de actividades vigentes; Espacios virtuales de comunicación; Cooperación con universidades de otros países y regiones;

Propuestas formativas en idiomas extranjeros y alfabetización en otra lengua; Acciones o actividades que promuevan pautas culturales diversas, promoción del arte, música, teatro, debates sobre temas con universidades extranjeras; Incorporación de invitaciones a investigadores y docentes extranjeros en eventos científicos, como directores de tesis, evaluadores, concursos docentes, clases, miembros de equipos de investigación. Así mismo, favorecer la movilidad virtual y física de nuestros docentes e investigadores a otras universidades.

- Proponer instancias de formación docente en internacionalización del curriculum (IdC) para la incorporación de estrategias pedagógico-didácticas desde modelos y fundamentos pedagógicos centrados en el estudiante. De manera tal que, faciliten la internacionalización en las prácticas docentes (ampliar la red de contactos internacionales, incorporar contenidos y bibliografía internacionales, generar actividades y recursos que puedan ser compartidas con asignaturas pares o complementarias con universidades extranjeras, incorporar estrategias como: muestras, café literario, clases en espejo, conversatorios, talleres, etc.; invitar e incorporar docentes y estudiantes extranjeros a las aulas; Incorporar perspectivas comparadas de los temas abordados).
- Generar espacios de formación para afianzar las habilidades digitales y modelos pedagógicos acordes a la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje para el intercambio académico virtual.
- Reflexionar sobre la dimensión de la internacionalización en los planes de estudios e incorporarlos en la estructura curricular de la carrera (perfil de egreso, asignaturas, contenidos, bibliografía, metodología, propósitos y objetivos, metodología de enseñanza y aprendizaje, evaluación) y en la formación y desempeños profesional de los docentes, investigadores y extensionistas de las carreras de la UNSJ.
- Promover y financiar formación en idioma extranjero para estudiantes, estudiantes y personal administrativo.

- Difundir y agilizar los trámites administrativos para las acciones de internacionalización virtual y físico.
- Modificar los marcos normativos institucionales (ordenanzas y resoluciones) para que sean acordes a las acciones de internacionalización y cooperación internacional.
- Entablar lazos con otras organizaciones e instituciones provinciales y nacionales para el cumplimiento de las propuestas precedentes (SECITI; SPU; Ministerios de Educación; CONICET; MINCYT; CCT dependientes de CONICET, etc.)

En conclusión, los resultados del gráfico muestran que las actividades de internacionalización en la extensión universitaria son conocidas principalmente en lo que respecta al fortalecimiento de vínculos internacionales (24%) y la promoción de espacios curriculares internacionales (21%). Estas áreas clave reflejan una clara orientación hacia la creación de redes globales y la incorporación de contenidos internacionales en los programas de estudio, alineándose con lo que autores como Marquina (2022) señalan sobre la importancia de desarrollar una estrategia crítica y contextualizada en el proceso de internacionalización. Marquina destaca que una internacionalización efectiva debe responder a las necesidades específicas de cada institución, promoviendo tanto la cooperación académica como la formación global de los estudiantes, lo cual se evidencia en la priorización de estos recursos en la extensión universitaria.

Asimismo, el enfoque en el voluntariado internacional (17%) y los mecanismos de cooperación (16%) pone de manifiesto la relevancia de acciones que fomenten la movilidad y el intercambio de saberes y experiencias entre distintas culturas, lo que coincide con los planteamientos de Benitone (2021), quien advierte sobre la importancia de evitar una internacionalización limitada solo a las élites académicas. Al involucrar a estudiantes y docentes en actividades de extensión universitaria internacional, se contribuye a democratizar el acceso a los beneficios de la globalización en la educación superior.

Por otro lado, el escaso conocimiento sobre las publicaciones periódicas relacionadas con la internacionalización (8%) revela la necesidad de mejorar los canales de difusión del conocimiento generado en este ámbito. Según Beneitone (2020), una internacionalización que no esté acompañada de la visibilidad y la sistematización de las prácticas puede quedar reducida a acciones fragmentadas y poco sostenibles. Por lo tanto, fortalecer la difusión de estas actividades en la extensión universitaria podría potenciar el impacto global de las instituciones educativas y promover una internacionalización más inclusiva y articulada.

Bibliografía

Algañaraz, V. (2022) Seminarios Formativo “Internacionalización universitaria y circulación multiescalar de conocimientos; debates conceptuales y herramientas de gestión”. UNSJ.

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*.

Beneitone, P. (2014). Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. - 1a ed. - Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa - Universidad Nacional de Lanús, 2014.

Beneitone, P. (2021). Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades. En B. Leask, A. M. Torres-Hernandez, M. L. Bustos-Aguirre, & H. de Wit (Coords.), *Reimaginar la Internacionalización del Currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras* (pp. 59-89). Universidad de Guadalajara.

CRES. (2018). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba. <https://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

De Wit, H. (2015). Internationalization of higher education: A critical review. European Association for International Education (EAIE).

Graichen, R. K. (2019). Internacionalizar la asignatura: Papel clave del docente. Academia.edu.

https://www.academia.edu/39664886/Internacionalizar_la_asignatura_Papel_clave_del_docente

Knight, J. (2008). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Sense Publishers.

Knight, J. (2014). International education hubs: Student, talent, knowledge-innovation models. Springer.

Knight, J., & De Wit, H. (2018). Internationalization in higher education: Evolving concepts, changing practices. *Journal of International Students*.

Leask, B. (2005). Internationalization of the curriculum: Teaching and learning. En J. Carrol & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 119-129). Routledge.

Marquina, M. (2022). Pensar la internacionalización de la educación superior en clave latinoamericana: Desafíos para la educación comparada.

Morosini, M. C. (2006). *Extensão Universitária: Desafios e Perspectivas*. Editora UFSC.

Schuerholz-Lehr, S. C. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(1), 67-94.

NOTAS

LA TRASCENDENCIA DE UNA MAESTRA EN HISTORIA: HEBE VIGLIONE

Dra Lía Claudia García¹

En la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), conocí a Hebe Viglione de Arrastía, más precisamente en el 1984. En ese entonces, era una de las pocas historiadoras locales con una sólida formación académica, y una visión muy diferente de todo aquello que había aprendido mientras cursaba mi carrera de Licenciada en Historia.

Así inicié una relación permanente, convirtiéndose ella en una auténtica brújula en mi vida profesional, asimismo en una amistad que siempre perduró en el tiempo. En esos días, surgió el deseo dedicarme a la investigación, planteándome muchísimos interrogantes relacionados con la metodología de la ciencia histórica. La Lic. Marta Gay, que trabajaba bajo la dirección de la Dra. Hebe Viglione como Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnica (CONICET), me conectó con ella y así comenzamos un diálogo fluido, el cual se acrecentó durante el primer año de nuestra relación.

Con Hebe emprendí un nuevo camino en mis estudios, descubrí y comprendí la importancia que tiene la historia de la población, como base para una investigación desde una perspectiva diferente para mí hasta ese momento. Hacía unos años que ella era una pionera en esta especialidad y había concluido su tesis doctoral “Rosario, poblamiento y población: 1800 -1850” (1982), dirigida por el Dr. Jorge Luis Cassani, en la cual trabajó entre otras fuentes con las actas parroquiales para vislumbrar los cambios y continuidades durante medio siglo de la entonces Villa.

A los estudios de población, y en forma paralela me indujo a examinar sobre la historia regional, temas que eran escasamente estudiados en los claustros académicos. Fue una década donde la historia política se imponía ante cualquier otro aspecto del pasado. Las temáticas regionales con sus

¹ Doctora en Historia, Universidad Católica Argentina (Rosario)

diferentes matices eran objetadas por quienes se dedicaban a la investigación histórica; menos aún el trabajo con fuentes estadísticas (éditas e inéditas) o bien la utilización de las entrevistas orales como material para interpretar la contemporaneidad y la realidad de primera mano.

Por entonces Hebe, ya era investigadora del Centro de Investigaciones de la UNR y su proyecto se basaba en el estudio sobre la “Retrospectiva y prospectiva demográfica del Área de influencia de Rosario”. Recuerdo que, al incorporarme a su equipo como ayudante “ad honorem”, el primer trabajo que me sugirió llevar a cabo fue el relevamiento de la bibliografía relativa a la provincia de Santa Fe existente en los acervos locales. Tarea que me permitió adquirir una visión de casi todas las publicaciones que se habían editado sobre historia regional. Al finalizar la tarea, y como era habitual en ella por su generosidad con las nuevas generaciones, me invitó a participar con la presentación conjunta, en unas jornadas con una ponencia titulada "Inmigración en la Provincia de Santa Fe. Bibliografía para su estudio" (Paraná, 1986).

Al mismo tiempo, me propuso una actividad más desafiante, como fue sumergirme en ese mundo increíble de examinar documentos inéditos e interpretarlos. Experiencia que, de hecho, no dudé en aceptar, así inicié mis primeros pasos en los estudios de base con su supervisión. Tenía como consigna pedagógica establecer premisas claras y precisas en el proceso de aprendizaje de una profesión que requiere de una guía como ella para seguir en el camino adecuado. De esa manera, Hebe durante su trayectoria se convirtió en una auténtica formadora de investigadores, que nos brindó a los principiantes adquirir la práctica indispensable, que con los años sería más sólida.

Con la profunda convicción de que faltaba demasiado por investigar sobre las diversas problemáticas regionales, Hebe integró e intervino en la creación de congresos y jornadas sobre a la historia de los pueblos y ciudades santafesinas, la etnicidad entre otros aspectos que permiten caracterizar la identidad tan particular de los habitantes de esta tierra que la vio nacer.

De acuerdo con su destreza en la búsqueda de las huellas del pasado a través de fuentes no convencionales, nos condujo a descubrir en archivos

locales y privados determinados registros que, fueron esenciales para interpretar y comprender el accionar de la población en sus múltiples facetas de la vida o como ella solía mencionar de “los hombres de carne y hueso”.

Hacia 1990, bajo su dirección se formó el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Población (CEIPO) y junto a la Lic. María Eugenia Astiz, otra leal integrante de su equipo, nos reuníamos en una sala de la Biblioteca Argentina “Juan Álvarez” de Rosario. Fue en ese lugar donde intercambiábamos ideas y proyectábamos nuestros trabajos o delineábamos las presentaciones ante el Grupo de Trabajo para la historia de la Población en la Academia Nacional de la Historia; ella hizo un gran aporte a esta institución con un “Inventario de fuentes españolas sobre la población de Santa Fe, siglos XVII-XIX”.

En aquella época, no existían los avances de las nuevas tecnologías, el trabajo era artesanal en todos los aspectos, más aún en las comunicaciones. Basta con recordar las peripecias que teníamos que hacer durante meses para conectarnos, cuando ella estaba trabajando en archivos de Madrid y Sevilla (1994), no había otra instancia que hablar por teléfono de línea los días domingo para recibir sus indicaciones y así poder cumplimentar con nuestras presentaciones.

Su ardua tarea investigativa, le permitió participar e intercambiar ideas o debatir posturas en innumerables congresos nacionales y en el exterior, publicó numerosas investigaciones científicas, valiosos artículos de divulgación y conferencias; también fue invitada para dictar seminarios de investigación en diferentes centros universitarios de Argentina y el exterior, entre ellos en Sevilla y Milán.

En 1988, fue designada miembro de número de la Junta de Estudios Históricos de Santa Fe. Luego en 1991 al ser incorporada como miembro de la Academia Nacional de la Historia, representando a su provincia. Además, publicó libros de diferentes temáticas, por ejemplo, al cumplirse el centenario del Departamento Caseros (1990), el Hospital Italiano de Rosario (1992), siendo el último la Historia de la Sociedad Rural de Rosario (2023).

Hebe tenía una familia que siempre la apoyó desde sus inicios en 1965 como docente y luego en calidad de investigadora, lo cual le implicaba un desafío mayor. Su mayor sostén fue Ricardo su marido, quien la acompañó y colaboró durante gran parte de su carrera no sólo en la vida cotidiana, también a los diferentes destinos y actividades que su carrera le requería.

Hoy, a seis meses de su partida física, su ausencia se torna en presencia a través del recuerdo, y recorro a mi memoria para seguir sus consejos cada vez que tengo que cumplir con mis compromisos laborales y personales. Reconozco, como lo hacen sus discípulos, que Hebe sigue siendo la Maestra que nos guía, por lo tanto, no es una despedida, tan sólo un hasta siempre, porque su permanencia será nuestra compañía. Incluso sus aportes al conocimiento histórico, a través de sus escritos y sus testimonios como profesional de la Histórica como ciencia, serán fuentes esenciales de consulta para quienes aspiren reescribir nuestro pasado regional.

***RECUERDOS Y ENSEÑANZAS DE UNA MAESTRA Y
AMIGA:
HEBE VIGLIONE***

Ana Teresa Fanchini¹

Hay personas con quienes desde un primer momento se entabla un vínculo afectivo e iniciamos una amistad que se fortalece en el tiempo, esa es precisamente la sensación que percibí al conocer a Hebe Viglione. Me resulta difícil hablar de ella en pasado, porque no está entre nosotros, y es que a pesar de la distancia siempre estuvimos comunicadas, compartiendo el interés por el estudio del pasado.

Nos conocimos en San Juan, recuerdo que era el mes de mayo de 1993 cuando fue invitada para dictar un curso de postgrado en mi universidad. Por entonces yo estaba cursando la Maestría en Historia y los contenidos que impartiría en sus clases trataban sobre Teoría y Metodología en Ciencias Sociales. Uno de los tópicos que abordó fue una de las líneas de análisis en las que se había especializado, inherente a estudios sobre la población colonial. No podía ser más oportuno, se trataba precisamente del objeto de estudio de mi tesis; hacían cuatro años que había emprendido la ardua tarea de relevamiento de fuentes útiles para estudios demográficos y contaba con un buen corpus de registros parroquiales. Trabajo que no había sido fácil, porque no disponíamos en esos tiempos de notebooks para recolectar los datos, así es que los apuntaba en fichas manuales para luego volcar en la computadora. Doble trabajo, pero más angustiante fue que a pesar de haber cargado cientos de registros con datos de bautismos, matrimonios y defunciones de individuos en una base automatizada, aún no contaba con suficiente adiestramiento para su procesamiento e interpretación. En esto no solo me refiero a cuestiones técnicas, sino también de análisis específicos. Si bien estas investigaciones venían desarrollándose desde las décadas de 1960/70, a partir de los trabajos emprendidos por demógrafos e historiadores como los franceses Louis

¹ Dra. en Historia, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

Henry y Michel Fleury, quienes había aplicado exitosamente un original método propuesto por ellos, el de Reconstrucción de Familias, basándose fundamentalmente en archivos parroquiales. Al mismo tiempo alcanzaba auge la Escuela de Cambridge con los estudios sobre hogares y grupos domésticos dirigidos por Peter Laslett. Lo cierto es que la historia de la población se había convertido en un importante pilar de la renovación historiográfica de fin de siglo, en Latinoamérica pronto se dinamizaron proyectos de investigación referidos a esa temática, algunas producciones se convirtieron en referentes como el libro “Demografía Histórica en América Latina. Fuentes y Métodos” de Carmen Arretx, Rolando Mellafe y Jorge Somoza, con el auspicio de CELADE. Entre los pioneros en nuestro país, el Dr. César García Belsunce, quien por esos años organizó el Grupo de Trabajo para Estudios de Población en Argentina, en el ámbito de la Academia Nacional de la Historia y del que ambas formamos parte durante un par de décadas. Simultáneamente otros centros de investigación también focalizaron su atención en esta línea de estudio.

En esa coyuntura, cuando un abanico de posibilidades se presentaba para el abordaje de estos temas, me hallaba sumida en una honda decepción por considerar muchas de estas propuestas inviables en mi caso, entre otras cuestiones, no contaba para la región cuyana con padrones generales de población, recién años más tarde pude disponer de estos recuentos levantados a fines del siglo XVIII. Ante estos dilemas que parecían sin solución, las enseñanzas de Hebe resultaron providenciales, el relato de su propia experiencia fue más esclarecedor que las lecturas de textos especializados que venía haciendo, es que nada puede compararse con la transmisión de conocimientos llevados a la práctica como los que portaba esta maestra.

Un par de años después Hebe fue reconocida como miembro correspondiente de su provincia por la Academia Nacional de la Historia. Un verdadero orgullo para quienes conocíamos su trayectoria.

En ocasión de realizarse un importante Congreso de esa institución en Rosario, y siendo ella la organizadora, no escatimó detalles para que fuera todo un éxito y seguro habrá quedado grabado en la memoria de todos los que asistimos. Una gran cantidad de historiadoras/es de todo el país nos

congregamos en Rosario, las actividades se desplegaron en distintos Centros Culturales que recientemente habían sido remodelados e inaugurados como parte de un plan de protección patrimonial emprendido con el retorno a la democracia. En uno de ellos, el Palacio Municipal –más conocido como Palacio de los Leones por las estatuas que engalanan el frente de acceso- y que Hebe con su equipo de investigación habían brindado el asesoramiento necesario para restituirlo según su fisonomía original de fines del siglo XIX, se celebró la cena de cierre del encuentro. Fue en ese entonces cuando conocí a su esposo, que participó activamente con las tareas logísticas y de atención a los asistentes, aunque médico de profesión, era uno más del equipo organizador. Ahora recapitulo que ese es otro punto que nos aunó, el contar con consortes que nos han respaldado en cada desafío que enfrentamos.

Siempre fue grato el reencuentro, debo confesar que cada vez que se realizaba algún Congreso en su ciudad, más que por la finalidad de actualización profesional que es el principal cometido de estos encuentros, me atraía la idea de compartir una reunión con ella y sus discípulas, con quienes también cimentamos una sincera amistad. Es seguro que Hebe supo infundirnos ese aprecio, siempre estuvo atenta a nuestros logros académicos.

Pero sus enseñanzas trascendieron el espacio universitario, pues, fue una persona comprometida con su entorno, tanto familiar como social. Más de una vez me sermoneó por el rechazo que manifiesto con respecto al uso de medios de comunicación informáticos, pues, ella los empleaba asiduamente difundiendo eventos culturales, libros y vertiendo opiniones sobre determinadas cuestiones que pudieran ser de interés comunitario.

Sin lugar a dudas, Hebe nos ha dejado invalorable enseñanzas y su legado más valioso es su ejemplo, el de persistir en el estudio del pasado, continuar actualizándonos y exponer con la mayor claridad posible los resultados de nuestras investigaciones mediante el correcto empleo del lenguaje y normas gramaticales.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Publicación de las Universidades Nacional de San Juan, Argentina - Facultad de Ciencias Sociales- y Universidad de La Serena, Chile -Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas.

Esta revista tiene el propósito de difundir la producción académica referida a modos de vida, a comportamientos sociales, lingüísticos y culturales, propuestas y a avances en políticas de desarrollo regional entre Argentina y Chile. Acoge artículos originales en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanísticas.

Los artículos deben ser inéditos que no estén siendo arbitrados simultáneamente en otra revista. Previo a la publicación los manuscritos son sometidos a procesos de revisión y arbitraje por pares ciegos y externos y/o revisión del Comité Evaluador Internacional.

La revista recibe contribuciones en español las que deberán ser enviadas, antes del 31 de Marzo para la primera Edición semestral y 31 de Julio para la restante en el año considerado.

Los originales serán evaluados por el Comité de Referato internacional, y/o por otros especialistas de prestigio reconocido (peer review) quienes tendrán en cuenta, para su aprobación, la novedad del aporte, el estilo de redacción y su ajuste a las pautas editoriales, así como la seriedad de la bibliografía y fuentes utilizadas. Luego de su aceptación, los trabajos serán publicados de acuerdo con las disposiciones que las razones editoriales permitan.

En cuanto al cuerpo del trabajo, deberán seguirse las siguientes normas editoriales

1. El texto del trabajo deberá presentarse en papel tamaño Carta o A4, tipo de letra Georgia, con márgenes superior, inferior, izquierdo y derecho de 3 cm. En relación al estilo, sangrías y justificado de texto, se establece el siguiente formato a seguir:

- Título principal: en mayúsculas, 14 pts., en negrita, sin sangría, justificado.
- Subtítulos y apartados: tipo oración, 11 pts., en negrita, sin sangría, justificado

- Cuerpo del texto: tipo oración, 11 pts., con sangría 1,25, justificado
- Notas al pie: tipo oración, 9 pts., sin sangría, justificado
- El autor debe especificar su nombre, institución, correo electrónico e identificador ORCID en una hoja independiente del resto del artículo, y no aparecer en el interior del trabajo, salvo que se trate de una referencia bibliográfica.
- Las citas y referencias deben ceñirse al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) 7ª. edición.

2. La extensión de los trabajos deben poseer entre 15 a 20 carillas, incluyendo notas y bibliografía, y las reseñas bibliográficas tendrán como máximo 5 carillas.

3. Los gráficos y mapas deberán presentarse en su versión final para facilitar su reproducción. En el caso de esquemas con flechas o similares, deberán estar todas las formas agrupadas o en forma de imagen con buena calidad, para facilitar trabajo de edición.

4. Toda colaboración deberá estar precedida de una hoja que contenga título del trabajo, clasificación JEL y datos personales del autor (Apellido y nombre, institución, y correo electrónico de contacto). Además, un resumen del trabajo con una extensión máxima de 200 palabras –en español e inglés- con las correspondientes palabras claves en ambos idiomas.

5. Los trabajos escritos en portugués serán admitidos en su lengua original, precedidos por los resúmenes (español e inglés) como se expresa en el punto anterior.

La revista no se compromete a devolver los originales recibidos, aún en caso de no ser publicados.

Los autores al presentar sus aportes ceden los derechos autorales para la publicación en formato físico y electrónico (Internet), aceptando que puedan ser modificados para adecuarlos al formato editorial.

Contacto

Los trabajos deben ser enviados al siguiente correo electrónico:
revista2puntas@gmail.com

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

REVISTA DOS PUNTAS

La siguiente carta debe ser completada y firmada (con firma digital) por quienes hayan presentado el trabajo. Sólo una vez recibido por el Comité Editorial se iniciará el proceso de evaluación.

Título del trabajo:

Autores/as:

Quienes manifiestan la autoría, consienten en que su manuscrito sea sometido a consideración del proceso editorial de REVISTA DOS PUNTAS. Por tanto, dan fe de que:

- El manuscrito es original e inédito y no ha sido publicado parcial o totalmente en otra revista u órgano editorial impreso o electrónico, ni ha sido postuladosimultáneamente a otra revista o medio editor.
- Se han respetado todos los principios éticos relacionados con la investigación.
- Se ha aplicado en su manuscrito las pautas exigidas por la REVISTA DOS PUNTAS.
- Si el autor incluye en su trabajo citas, tablas, gráficos, etc. de artículos o libros publicados previamente, corresponde a su responsabilidad presentar a los Editores de la REVISTA DOS PUNTAS la autorización escrita del primer editor.

Política de acceso abierto

Revista Dos Puntas, proporciona acceso abierto a todo su contenido, basado en el principio de ofrecer al público la posibilidad de acceder libremente y de manera gratuita a las investigaciones, ya que creemos firmemente que eso facilita el intercambio y divulgación del conocimiento.

La edición de la revista está a cargo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de San Juan, Argentina y de la Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas de la Universidad de La Serena y los autores/as no deben abonar ninguna tarifa para que sea publicada su investigación.

Revista Dos Puntas posee los derechos de autoría, distribución y reproducción de los artículos publicados.

Aviso de copyright

Revista Dos Puntas no recibe y ni cobra una tarifa por concepto de solicitud, evaluación por pares o publicación de artículos y tampoco hay costos asociados con el acceso por parte de los lectores. Los autores cuyos manuscritos han sido aceptados para publicarse, aceptan voluntariamente a formar parte del Comité de Revisión de Revista Dos Puntas.

La política editorial de Revista Dos Puntas es de acceso abierto, por lo tanto, académicos, investigadores, instituciones y otros usuarios afines de Revista Dos Puntas pueden publicar, leer, descargar, imprimir, buscar o usar los artículos para cualquier propósito y no tienen ningún tipo de barrera legal o técnica fuera de lo que implica el acceso a internet.

Todos los artículos publicados en Revista Dos Puntas están bajo la Licencia Internacional Reconocimiento- This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0. La revista autoriza a los autores a la distribución y reproducción total o parcial de su trabajo para uso personal y no comercial, requiriéndose siempre la citación y reconocimiento de la publicación en Revista Dos Puntas.

Los autores que publican en la revista asumen total responsabilidad por el contenido del cuerpo del texto, como también por los aspectos éticos

relacionados con el tema de estudio, marcas, y todo lo que sea divulgado en el artículo.

Las opiniones y contenido expresadas en cada artículo publicado en la Revista son de exclusiva responsabilidad de sus autores, y no necesariamente representan el pensamiento de la Universidad de La Serena, Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas de Chile o de la Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina y de la Revista Dos Puntas.

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correo electrónico usados en Revista Dos Puntas se utilizarán exclusivamente para los fines establecidos y no serán divulgados a terceros para otros fines.



Facultad
de Ciencias Sociales,
Empresariales y Jurídicas
UNIVERSIDAD DE LA SERENA
CHILE



Facultad de
Ciencias Sociales
Universidad Nacional de San Juan



UNIVERS