

La Estrategia de Ingreso en carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal en la UNLP (1995-2015). Perspectivas, cambios y tensiones

Montenegro, Jesica

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHICS) CONICET – UNLP. Calle 51 e/ 124 y 125. Ensenada, Buenos Aires. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales UNLP. Diagonal 113 N° 495, La Plata, Buenos Aires (1900); montenegro_jessica@yahoo.com.ar

Montenegro, Jesica (2018) La Estrategia de Ingreso en carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la UNLP (1995-2015). Perspectivas, cambios y tensiones. Rev. Fac. Agron. Vol 117 (1): 133-146.

Este artículo analiza la Estrategia de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, durante el período 1995-2015. El trabajo reconstruye las principales preocupaciones que dieron origen a esta propuesta, sus características y los cambios o innovaciones que han realizado durante el recorte temporal efectuado. Asimismo, analiza la relación de los lineamientos establecidos a nivel central de la Universidad con su expresión en la estrategia de ingreso estudiada, al mismo tiempo que recupera las perspectivas que sustentan los actores institucionales, los acuerdos y tensiones o conflictos suscitados con relación al procesamiento de esa política. A partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico fue posible caracterizar, desde la perspectiva de los actores, la estrategia de ingreso en la Facultad elegida. Estos hallazgos son consistentes con las perspectivas teóricas referenciales, dado que se evidenció el nivel de autonomía relativa de los actores para la elaboración de estrategias de ingreso, con antelación a la definición de una política nacional y en el ámbito local. El análisis realizado permite comprender las dinámicas específicas, la intervención de actores académicos dentro de un entramado institucional singular. Los resultados mostraron que la adopción de una determinada política de acceso es un proceso complejo en cuya configuración intervienen factores internos y externos.

Palabras clave: universidad; políticas de acceso; estrategias institucionales; Ciencias Agrarias y Forestales; actores institucionales.

Montenegro, Jesica (2018) Entrance Examination Strategy in the Forest Engineering and Agronomy courses of studies at the UNLP (1995-2015). Perspectives, changes and tensions. Rev. Fac. Agron. Vol 117 (1): 133-146.

This article analyses the entrance examination strategy to the Forest Engineering and Agronomy courses of studies at the School of Agricultural Sciences and Forestry, National University of La Plata, from 1995 to 2015. This work reconstructs the main concerns that lead to that proposal, its characteristics and the changes made, or innovations introduced, throughout the period analyzed. Likewise, it analyses the relationship between the guidelines established at the central level of the university and its form taken in the entrance examination strategy studied, while at the same time, it retrieves the institutional actors' viewpoints, the agreements and tensions or conflicts caused in relation to that policy processing. Based upon a qualitative, descriptive and analytical methodological design, we could characterize, from the actors' viewpoint, the entrance examination strategy in the chosen school. These findings are consistent with the theoretical perspectives of reference, since it was shown that the actors have a level of relative autonomy in the entrance examination strategies design, before national and local policies are shaped. The analysis carried out allows us to understand the specific dynamics, the participation of the academic actors within a unique institutional scheme. The results showed that adopting certain admission policy is a complex process, and that internal and external factors take part in its configuration.

Keywords: university; entrance examination policies; institutional strategies; agricultural sciences and forestry; institutional actors.

Recibido: 12/04/2017

Aceptado: 03/04/2018

Disponible on line: 10/09/2018

ISSN 0041-8676 - ISSN (on line) 1669-9513, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo analizar la Estrategia de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante el período 1995 - 2015.

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia¹ cuyo objetivo fue analizar y comprender la política de acceso a la UNLP y sus formas de procesamiento en las Unidades académicas (UA) por medio de las "estrategias de ingreso"² desarrolladas *ad hoc*, desde el análisis de las relaciones de poder (que incluyen tensiones, resistencias, negociaciones, estrategias) entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2015. El recorte temporal efectuado obedeció al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995 y que no sufrió modificaciones hasta el año 2015. Se partió del supuesto de que la modificación del marco normativo nacional en 1995 trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y de allí, el interés por comprender qué incidencias tuvieron esas definiciones en las políticas elaboradas a nivel local con respecto al acceso en la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA elegidas³.

El problema de la investigación se estructuró a partir de dos dimensiones de análisis. La primera reconoce que en nuestro país, a partir de la sanción de la LES en 1995 y hasta el período de nuestro estudio, el Estado Nacional dejó en manos de cada institución la potestad para establecer de manera autónoma el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes. Cabe destacar que antes de la sanción de la LES, cada universidad establecía su régimen de admisión, siendo esto una cuestión de hecho, en razón de la autonomía universitaria que gozaban dado que no estaba contemplado en ninguna ley. Sin embargo, en el marco regulatorio de los años '90, la novedad no sólo refería a la explicitación de aquella potestad en un marco normativo nacional, sino que además establecía que en las instituciones con más de 50.000 estudiantes, las facultades podían fijar el régimen de admisión. Hasta el año 2015, la UNLP quedó comprendida entre tales criterios, dando lugar a la co-existencia -dentro de sus UA-, de sistemas de admisión muy disímiles, que abarcaban desde los que planteaban una estrategia selectiva, así como otros que se basaban en cursos introductorios y/o nivelatorios con requisitos de asistencia. De esta manera, las estrategias de ingreso de las Facultades de la UNLP -expresadas en

normativas y dispositivos- difieren entre sí, en sus propósitos y modalidades, participando en su elaboración diversos actores con perspectivas singulares. Por todo ello, resultó relevante analizar las características de los mecanismos de ingreso plasmados en las estrategias institucionales en el período recortado en algunas UA y compararlas con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.

La segunda dimensión de análisis recuperó el proceso de construcción de las estrategias de ingreso de las que participaron en su elaboración diversos actores institucionales. Partí del supuesto de que los cambios en la normativa nacional establecidos en 1995 trajeron como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones a nivel local. Las perspectivas organizacionales (Clark, 1983; 2011; Becher, 2001; Peterson, 2007; Krotsch y Prati; 2002) y la sociología de la cultura de Bourdieu (2003; 2008), muestran que las universidades poseen niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. De este modo, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Resultó necesario abordar el conocimiento de las relaciones que es posible trazar entre, el diseño y la gestión de las políticas de Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de estas políticas. Este proceso de resignificación incluye momentos de apropiación, resignificación y resistencia⁴.

La pesquisa consideró las variables que han sido investigadas en el campo educativo con relación a los efectos de las políticas de ingreso, las cuales procuran explicar las desigualdades socioeducativas de los estudiantes a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. En este sentido, diversas investigaciones en educación superior han puesto de manifiesto que la condición socio-económica es el factor fundamental relacionado con los niveles de desigualdad en el ingreso y permanencia, asociada a otros factores, como los geográficos, étnicos-raciales y físicos (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). Pero también las instituciones desarrollan mecanismos explícitos e implícitos de selección que intervienen en el ingreso y permanencia de los jóvenes en el sistema universitario (Bracchi, 2005). Estos mecanismos y factores están dados por decisiones institucionales que implican necesariamente decisiones políticas. En este sentido, pensar en cursos de ingreso al inicio de las carreras, cursos selectivos o articuladores, implica tomar posición acerca de cuántos y más aún, quiénes deben ingresar. Por tanto, las causales del éxito y el fracaso académico anidan

¹ La investigación citada se realizó en el marco de una Beca tipo A otorgada por la UNLP (2013-2015) e inscripta en una Tesis de Maestría en Educación por la UNLP.

² Las palabras entrecomilladas aluden a una categoría nativa establecida por la UNLP para denominar las propuestas de ingreso que cada Unidad académica establece para la incorporación de los estudiantes a las carreras de grado.

³ Las Facultades elegidas fueron Ciencias Exactas, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Humanidades y Ciencias de la Educación. En el apartado Metodología se explicará el criterio de selección empleado.

⁴ El enfoque teórico metodológico asumido por la investigación realizada permitió atender a dos niveles de análisis: el primero, referido a la política que se efectúa desde la normativa nacional y su redefinición a nivel local (UNLP); el segundo, a los lineamientos que se establecen a nivel central de la UNLP y las redefiniciones, procesamientos que se producen hacia el interior de las UA.

también en el plano institucional. Las instituciones universitarias desempeñan un rol prevalente en la construcción de fracaso o éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, la visión que predomina sobre el fracaso de los alumnos en la universidad recae sobre los ellos mismos y no sobre las instituciones (Tinto, 2005 citado en Ezcurra, 2011b). Algunos de los estudios que analizan las instituciones y la enseñanza como condicionantes para el desempeño académico y la persistencia estudiantil fueron reseñados por Ana María Ezcurra (2011b). Estas investigaciones desarrolladas en Estados Unidos (Reason, Terenzini y Domingo, 2006; Laird, Chen y Kuh en Braxton, 2008 citados en Ezcurra, 2011b), demuestran que las universidades no sólo son un factor causal, sino que configuran un condicionante primario, decisivo para el desempeño académico y la persistencia de los estudiantes en el sistema de Educación Superior. Además, estos estudios circunscriben como objeto de análisis ciertas mejoras de la enseñanza, de orden institucional, y certifican sus impactos benéficos y críticos en los alumnos. Resultados similares se encontraron también en Australia, país que es escenario de un movimiento académico en alza en torno al primer año del grado. Ezcurra retoma de Lizzio (2009 citado en Ezcurra, 2011a), quien puntualiza que ese movimiento ha realizado una revisión crítica de la visión hegemónica original, signada por la primacía de esquemas co-curriculares, a las que nombra como estrategia tradicional de primera generación, como “intervenciones periféricas”. Luego, el eje se desplazó hacia la enseñanza y sobre todo al currículo, estableciéndose un enfoque de segunda generación, en tanto procura trascender esa aproximación marginal y limitada inicial. Recientemente, se alienta a una óptica de tercera generación (Kift, 2009b, 2009c; Kift y Nelson, 2005, citado en Ezcurra, 2011a) que reafirma el eje en el currículo, pero que, además, jerarquiza el montaje de esfuerzos de alcance institucional, concibiendo a la experiencia de primer año como un “asunto de todos” (Kift et al., 2010, citado en Ezcurra, 2011a).

A partir de estos aportes, considero que la cuestión del acceso a los estudios universitarios es compleja, integral y demanda prioridad en las agendas institucionales debido a su alcance coyuntural y a las relaciones que se pueden establecer con las condiciones estructurales del sistema educativo, en general y el sistema universitario, en particular.

El objetivo de este artículo es analizar la Estrategia de Ingreso de la FCAyF de la UNLP, para lo cual pretendo reconstruir las preocupaciones que dieron origen a esta propuesta, sus características y los cambios o innovaciones que han realizado durante el período 1995-2015. Asimismo, propongo analizar la relación de los lineamientos establecidos a nivel central de la Universidad con su expresión en la estrategia de ingreso estudiada, y recuperar las perspectivas que sustentan los actores institucionales, los acuerdos y tensiones o conflictos suscitados con relación al procesamiento de esa política. Se espera contribuir, de esta manera, a la producción de conocimiento sobre la generación y la dinámica de procesamiento de una política universitaria, específicamente de ingreso, en las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal, en la que

intervienen en su elaboración actores institucionales con perspectivas singulares.

METODOLOGÍA

El estudio se caracterizó por ser descriptivo y analítico. Se trató de un estudio de caso intrínseco⁵. Esta estrategia de investigación permitió centrar la atención en la comprensión de los lineamientos de la política y mecanismos de ingreso que se presentan dentro del escenario particular de la Universidad estudiada (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995).

Se definió una muestra intencional basada en criterios o según propósitos (Patton, 1990 en Maxwell, 1996) por lo que las unidades de análisis fueron seleccionadas deliberadamente. Teniendo en cuenta que la UNLP constituyó el escenario particular de la investigación, se seleccionó las siguientes Facultades: Ciencias Agrarias y Forestales, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas y Ciencias Exactas. La muestra elegida tuvo como propósito manifestar la heterogeneidad dentro de la propia UNLP, de mecanismos establecidos por cada UA para la incorporación de estudiantes a las carreras de grado y asimismo, evidenciar perspectivas en disputa que convienen en una misma institución. La selección de las Facultades obedeció a un criterio construido a partir de un cruce de variables, según:

1. Campo académico disciplinar: representar diferentes campos disciplinares, a fin de conocer las modalidades de ingreso adoptadas por las disciplinas, según, “disciplinas duras puras”; “disciplinas duras aplicadas”; “disciplinas blandas puras” y “disciplinas blandas aplicadas” (Becher, 2001).
2. Antigüedad en la implementación de estrategia de ingreso (Clark, 1983): que las estrategias de ingreso tuviesen diverso grado de antigüedad, algunas que sean relativamente recientes y otras que posean mayor antigüedad (supere los 15 años).
3. Tamaño y complejidad (Balgridge et al, 1973): tomamos como indicador de “tamaño” de las Facultades, el número de ingresantes dentro de cada una de ellas. Las clasificamos en: “chica” (que no superen los 400 ingresantes); “mediana” (que supere los 1000 ingresantes) y “grande” (que supere los 2000 ingresantes). Por su parte, el indicador que tomamos para medir la “complejidad” de las UA refiere al número de carreras, número de dependencias internas (Departamentos docentes) y número de Unidades de investigación.
4. Modos y sistema de admisión (Trombetta, 1999; Duarte, 2005; Ramallo y Sigal, 2010): que las estrategias de ingreso de las UA seleccionadas tuviesen a) distintas funciones: nivelatorio, articulador y orientador; b) diversas modalidades de ingreso, de tipo: “selectivo”; “irrestringido” o “admisión libre” con cursos obligatorios; y c) diversos tipos de actividades

⁵ Se trata de un tipo de casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

planificadas formalmente para establecer el ingreso efectivo a los estudios de grado: “admisión mediante prueba eliminatoria”; “admisión mediante prueba no eliminatoria”, d) “evaluación sin prueba”.

El diseño de la investigación combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las fuentes y técnicas de recolección de la información fueron la entrevista cualitativa semi-estructurada en profundidad, dirigida a informantes clave (decanos, secretarios académicos, responsables de los programas de ingreso, docentes a cargo del ingreso), y el análisis documental (fuentes estadísticas, estatutos, normativas y disposiciones, programas de ingreso). La estrategia cualitativa, con una lógica de análisis sincrónico, fue complementada con fuentes históricas.

Con relación a la UA que estudia este artículo, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales gestiona dos carreras de grado, posee cinco Departamentos docentes y además cuenta con diez unidades de investigación. Esta Facultad posee una matrícula de 1.728 estudiantes; un total de 305 nuevos inscriptos y 225 ingresantes (Informe Anual Comparado de Indicadores de la UNLP, 2015), por lo que el tamaño y complejidad de esta Facultad es “chica”. El campo académico disciplinar abarca las “disciplinas duras aplicadas”. La estrategia de ingreso incluye, por un lado, un Taller de Ambientación Universitaria con requisito de asistencia, y por otro lado, cursos niveladores en Química, Matemática y Física de carácter presencial y obligatorio. La función del ingreso es “nivelar” y “articular”. Respecto a los cursos de nivelación, hasta el período de nuestro estudio el sistema de admisión es mediante “prueba eliminatoria sin cupo”, por lo que presenta una modalidad de ingreso “selectivo sin cupo”, combinada con el ingreso libre a dos materias curriculares que no poseen restricciones para su cursada como alumnos regulares. La antigüedad en la implementación de la estrategia de ingreso supera los veinte años.

RESULTADOS

Reconstrucción y análisis de la Estrategia de Ingreso

A partir del año 1992, la Unidad Pedagógica de Agronomía diseñó una propuesta de ingreso que luego, en el año 1994, fue presentada en el marco del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE)⁶ que el nivel central de la UNLP impulsó con fondos propios. La FCAYF fue una de las primeras UA en acceder a los fondos otorgados por el PEOE, dado que era una de las Facultades que contaba con antecedentes en la implementación de una

propuesta para el ingreso⁷. De esta manera, desde 1992 el interés por el ingreso creció en el plano institucional. Desde la perspectiva de uno de los actores entrevistados, la cuestión del ingreso se caracterizó como “problema”⁸ en un contexto específico de la política universitaria impulsada en los años ‘90. En un escenario de profundas reformas y redefiniciones entre el Estado y la universidad, se instaló el modelo del “Estado evaluador”, vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias. Las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas entre las cuales el ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia. De este modo, la rendición de cuentas como parte de un “clima de época” en el que la cuestión del acceso tuvo centralidad y fue definido como un “problema”. Durante la década del ‘90, y más específicamente, a partir de la sanción de la LES, el acceso fue percibido por los actores institucionales como parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto político, se cuestionaba la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad, en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. A partir de estas interpretaciones, los altos índices de “desgranamiento” generaron preocupación al interior de las instituciones, por lo que el ingreso formó parte de la construcción de una estrategia que se orientó a dar respuesta a ese problema.

Por otro lado, en un plano más específico en el que quedaba comprendida la problemática del ingreso en esa Facultad estuvo vinculado a la necesidad de actualizar los planes de estudios de las carreras, y de los nuevos problemas que afrontaba la Institución tras el ingreso irrestricto establecido con el retorno a la democracia en diciembre de 1983. Así, la masividad se estableció en un problema que demandó la implementación de los cursos de ingreso. En el testimonio recogido⁹ se expresó que la política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a las carreras. A la preocupación por los altos índices de “desgranamiento” en los primeros años, se sumó el bajo índice general en la relación ingreso- egreso. Para la perspectiva de los actores que impulsaron la Estrategia de Ingreso en la FCAYF en 1992, ese problema era identificado a partir del grado de apropiación de los conocimientos del nivel educativo anterior, específicamente en las asignaturas de Ciencias Básicas. Encontramos que la cuestión de los saberes previos se centró en el reconocimiento de la existencia de una población estudiantil que se caracterizaba por la diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto

⁶ Se trató de un Programa impulsado a nivel central que tuvo como principales objetivos desarrollar instancias articuladoras entre niveles del sistema educativo y retener matrícula en el tramo inicial de las carreras universitarias. En 1994 la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP a través del PEOE, buscó enmarcar y nuclear las propuestas de cada una de las Facultades en una política institucional más amplia, a fin de regular y establecer criterios comunes en las estrategias de ingreso desarrolladas por las UA (Montenegro, 2016).

⁷ Para analizar la configuración de la Estrategia de Ingreso en la FCAYF entrevistamos a Mónica Paso, actual Directora de la Unidad Pedagógica de Agronomía (UPA), quien viene trabajando en ese ámbito desde el año 1987.

⁸ Las palabras entrecomilladas de este apartado fueron extractadas de la entrevista realizada a Mónica Paso, el 19 de junio de 2015 en la Ciudad de La Plata.

⁹ Refiero a la entrevista realizada a Mónica Paso.

de un sistema educativo fragmentado y estratificado. En este sentido, el acento no estuvo puesto en la responsabilidad del sujeto sobre su rendimiento académico y la carencia tampoco era pensada desde un punto de vista individual y exclusivamente atribuible al estudiante. Más bien, la “falta” era reconocida como producto de un sistema educativo fragmentado y desigual. Por tanto, el Curso de ingreso estuvo centrado en el “repaso” de los conocimientos disciplinares necesarios para cursar las materias de primer año. A partir de este reconocimiento, se establecieron los Cursos de Nivelación¹⁰ como parte de la Estrategia de Ingreso que tuvieron como propósito “reparar” los contenidos de materias básicas del nivel educativo anterior y, a su vez, acreditar esos conocimientos. Los saberes previos eran considerados “andamiajes” necesarios para la apropiación y construcción de los nuevos saberes disciplinares. De este modo, para cursar algunas asignaturas de primer año (Matemática, Química General e Inorgánica y Física Aplicada) era necesario que los estudiantes aprobaran los exámenes de nivelación de conocimientos en Ciencias Básicas. Según relató la entrevistada, entre los actores instituciones hay consenso respecto de la nivelación en la medida en que se considera necesario “el repaso de los contenidos de la escuela secundaria como una condición de producción, para que al alumno le pueda ir bien en el primer año de la Universidad”. No obstante, la política de admisión establecida en esta Facultad consideraba al aspirante como alumno en el mismo momento de la inscripción, pudiendo cursar automáticamente dos de las asignaturas específicas de la carrera de primer año (Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Morfología Vegetal). Así, los estudiantes podían cursar sin ningún tipo de restricción materias de la carrera elegida. Desde la perspectiva de los actores institucionales, éste es un rasgo que se “diferencia” de otras Facultades.

El fenómeno del desgranamiento también fue vinculado con el “pasaje” de la escuela secundaria a la universidad. En ese sentido, se asumió que el ingreso implicaba un tiempo de pasaje, de tránsito en el cual el sujeto debía construir el oficio de estudiante universitario. Así, como parte de la Estrategia de Ingreso, se incorporó el Taller de Ambientación Universitaria (TAU) dado que se asumió que el estudiante ingresaba a una institución “nueva”, desconocida y que por tanto, debía facilitarle una orientación para que pueda transitar ese pasaje. De esta manera, el TAU estuvo dirigido a introducir a los estudiantes en aspectos organizativos y académicos de las carreras y relativos a la dinámica peculiar de la institución universitaria. Este Taller formó parte de la propuesta que dio origen a comienzos de los años '90 a la Estrategia de Ingreso. Asimismo, durante el período que comprende nuestro estudio, este espacio constituyó un requisito de admisión contemplado entre

las estrategias institucionales con obligatoriedad de asistencia¹¹.

Durante el período de nuestro estudio, si bien no se registraron cambios significativos en la estructura de la propuesta, encontramos algunas modificaciones y/o ajustes menores. En lo relativo a los Cursos de Nivelación, en una primera etapa (1992-1998), eran cuatro y cubrían las siguientes áreas: Botánica, Física, Matemática y Química. A partir del cambio de Plan de Estudios en el año 1999, cambió la denominación del Curso de Botánica por el de Biología Vegetal y se mantuvieron los otros tres cursos con la misma denominación. Por su parte, en 2009 se registró un nuevo cambio curricular y por tanto, se suprimió el curso de Biología Vegetal y se articularon esos contenidos con el curso de Morfología Vegetal (asignatura de primer año). Específicamente, se incluyeron en ese Curso dos semanas de asistencia voluntaria como instancias de repaso y revisión de contenidos con anterioridad a los exámenes parciales. Según indicaron los documentos institucionales, a partir de las Jornadas de Reflexión y Elaboración de Propuestas para el Cambio Curricular desarrolladas en el mes de agosto de 2004 en esa Facultad, uno de los aspectos salientes del análisis respecto de la Estrategia de Ingreso refirió al bajo impacto en términos de la proporción de alumnos que lograban ingresar y permanecer en las carreras de grado. De este modo, se consideró que el período establecido para el ingreso era “insuficiente” en cuanto a la cantidad y la calidad de aprendizajes que los alumnos debían construir para

¹⁰ Los estudiantes podían rendir de manera voluntaria los exámenes de nivelación en el mes de diciembre, con el fin de aprobar las materias del curso de ingreso.

¹¹ En relación con la formulación de la Estrategia de Ingreso, la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) es la encargada de presentar al Consejo Directivo la propuesta que la institución va a llevar adelante al año siguiente. Para tales efectos, convoca a la Unidad Pedagógica de Agronomía (UPA) como actor institucional encargada del asesoramiento requerido tanto por las autoridades de la Facultad, como por los miembros del equipo de gestión. Así, la UPA esboza un diseño preliminar que luego se ajusta y aprueba en las instancias de decisión específicas de la UA (Comisión de Enseñanza y Consejo Directivo). Una vez aprobada la propuesta, la SAA convoca a los profesores y auxiliares de las asignaturas de Ciencias Básicas y las que tienen una función de integración curricular en primer año para que se sumen como docentes en el Ingreso. En este esquema de trabajo, la UPA ejerce la coordinación pedagógica de la Estrategia de Ingreso, que incluye al TAU y a los Cursos de Nivelación en materias de Ciencias Básicas. Por su parte, cada uno de los Cursos tiene un coordinador que se ocupa de trabajar en su programación, seguimiento y evaluación. Estos coordinadores son los profesores titulares o adjuntos de las cátedras de primer año involucradas, quienes participan como docentes de los cursos y proponen al resto del equipo docente que los acompañará. En general, ese equipo se conforma con profesores y auxiliares docentes de las asignaturas de pertenencia de los coordinadores, aunque eventualmente convocan a otros profesionales que no integran la planta docente de la Facultad, en caso de que sea necesario para la cobertura de los cargos del Ingreso. Por otro lado, los coordinadores y ayudantes del TAU son estudiantes avanzados de las carreras ofrecidas en esa Unidad académica, quienes participan de un proceso de selección en el ámbito de la SAA. Asimismo, como parte del equipo responsable de cada comisión del TAU, colaboran estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, quienes son convocados por los miembros de la UPA.

alcanzar el nivel de exigencia requerido para integrarse efectivamente al primer año (FCAyF, 2005). En ese sentido, se advirtió que las menores tasas de promoción se registraban en Química y las mayores en Biología Vegetal. Lo anterior, expuso que el lapso de tiempo previsto para el ingreso resultaba apropiado para esta última área e inapropiado para las restantes, en especial, Química y Matemática. A partir de este diagnóstico, un primer ajuste refirió al aumento de la carga horaria que se duplicó en Química y Matemática (pasando de 20 a 40 hs) y una disminución horaria en el curso de Biología Vegetal (que tenía 20 horas y pasó a 12), que finalmente en el año 2009 se terminó suprimiendo. Por último, otro cambio en lo relativo a la composición curricular de los cursos se produjo en el año 2014, a partir de una propuesta de integración curricular de dos espacios que hasta 2013 se brindaban en forma separada (Física y Matemática). Esta reorganización curricular pretendió incrementar el aprovechamiento que los estudiantes realizaban de los espacios formativos de los cursos de ciencias básicas, articular contenidos y favorecer una inserción más provechosa en el primer año de su carrera (FCAyF, 2014a). Los cursos de nivelación y sus respectivos exámenes entre 2014 y 2015 finalmente fueron dos: Química y Físico-Matemática. Llegados hasta aquí, podemos comprender que la propuesta fue sufriendo modificaciones menores durante el período de nuestro estudio hasta lograr una mayor concentración en el desarrollo de contenidos específicos considerados indispensables para determinadas materias de primer año, específicamente aquellas que tenían las tasas más bajas de aprobación.

Otro de los cambios recientes en la Estrategia de Ingreso fue la reedición de los Cursos de Nivelación, superpuestos al tramo de primer año. De esta manera, la Facultad otorgó "otra chance" a aquellos estudiantes que no los aprobaban. Esta "nivelación intensiva" o "ingreso flexible", iniciada en el año 2005, otorgó una nueva oportunidad y pretendió "incrementar" la actividad académica en el primer semestre dado que se buscó retener en la Institución a alumnos que, de otro modo, hubieran desertado. En este sentido, el ingreso flexible era considerado por los actores institucionales que impulsaron este cambio, como parte de una política de inclusión, a fin de favorecer una inserción "más fuerte" en el primer año. El cambio introducido en el plano de la elaboración de la política asumía que los circuitos educativos previos de los estudiantes son diversos y dispares y que, en algunos casos, la duración del curso (un mes) no resultaba suficiente para repasar y acreditar determinados conocimientos requeridos para las materias de Ciencias Básicas del primer año.

Como parte de la Estrategia de Ingreso, se institucionalizó en 2007 un Programa de Tutores que se implementó con el objeto de mejorar las oportunidades de integración efectiva de los ingresantes a la Facultad y su ejecución se entramaba con las acciones del Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE). Esta iniciativa propuso consolidar un programa institucional que se venía desarrollando en la FCAyF desde 2004 y que surgió porque, si bien en la Estrategia de Ingreso se desarrollaban acciones de acompañamiento, la experiencia había puesto en

evidencia un bajo aprovechamiento de esos espacios (FCAyF, 2005). Con el propósito de dar respuesta a las singulares necesidades de aprendizaje de un público heterogéneo, se implementó el Programa Institucional de Tutores (PINT) para el Ingreso y el primer año, por medio del cual se institucionalizó la figura del profesor tutor en esa Facultad. Esta estrategia surgió en respuesta al diagnóstico que señalaba las dificultades que entrañaba el tramo de transición entre la escuela secundaria y la educación superior universitaria.

Este Programa obtuvo financiamiento en 2007, a partir de los Programas de Calidad impulsados por las políticas nacionales de mejoramiento de la educación universitaria, implementadas para carreras acreditadas a nivel nacional¹². De este modo, el PINT comenzó a partir de una decisión política de la propia Institución pero que no contaba con los recursos financieros específicos para desarrollarla. Al mismo tiempo, los procesos de evaluación institucional promovidos por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) incidieron en la necesidad de evaluar los índices de deserción y establecer mejoras en las políticas de ingreso y de permanencia de los estudiantes a las carreras de grado en esa UA, como fue la institucionalización del Programa de Tutores. En este marco, en el año 2008 se establecieron dos modalidades de tutoría: la tutoría académica y la tutoría de apoyo en contenidos de disciplinas básicas. Con relación a la primera, en términos generales, procuró orientar a los alumnos en la planificación de la vida académica, en conocimientos acerca la Institución, en las normas de enseñanza y de evaluación, para "auxiliarlos" en la metodología de estudio, en el conocimiento, etc. Es decir, que se encontraba dirigida a atender aspectos vocacionales, pedagógicos, psicosociales, etc. y buscaba optimizar la integración de los estudiantes a la Facultad. Con relación al segundo tipo de tutorías, se abordaban contenidos disciplinares, a partir de la demanda que llevaban los destinatarios de manera voluntaria. Se trataba de acciones que complementaban y fortalecían la enseñanza de los cursos regulares, a través de estrategias de apoyo y módulos de enseñanza tutorial, centrados en contenidos de formación básica que ofrecían mayor grado de dificultades a los alumnos, tarea que se planificó en vinculación con las actividades de enseñanza y aprendizaje de los cursos regulares.

La incorporación de ese Programa a la Estrategia demostró una preocupación por el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras. Evidenció además, una concepción de esa política entendida en términos más amplios, que no reducía el problema del acceso al mes en el que se realizaban los Cursos y el TAU, sino que se extendía a todo el primer año. Al mismo tiempo, el Programa expresó una visión compleja del ingreso a la vida universitaria que abarcaba no sólo el repaso de contenidos disciplinares específicos, sino también al desarrollo de estrategias de sociabilidad, de alfabetización académica y de un conjunto de saberes ligados a la construcción del oficio de estudiante

¹² Refiero específicamente al Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Agronomía (PROMAGRO) y al Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Ingeniería Forestal (PROMFORZ).

universitario. Sin embargo, se trató de un programa co-curricular, de primera generación, en tanto no logró insertarse en la estructura curricular de las carreras de grado ofrecidas por esa UA y, específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años (Ezcurra, 2011a).

Por su parte, los documentos institucionales indicaron que la Estrategia de Ingreso se diseñó teniendo en cuenta las políticas de la Universidad para este tramo, las líneas estratégicas establecidas en el Plan de Estudios vigente y las conclusiones emergentes de la evaluación de la Estrategia de Ingreso que se realizaba anualmente (FCAYF, 2014b). La concepción de ingreso que fue relevada en la FCAYF, desde la perspectiva de los actores encargados de impulsarla, es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central, dado que la FCAYF se encargó de planificar y efectuar diversas estrategias tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado en esa UA. En este sentido, tanto la Universidad como la Facultad suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión de los ingresantes a la vida universitaria (Montenegro, 2016).

Esta UA asumió que el Ingreso constituye un lapso de la formación que posee ciertas peculiaridades derivadas de su carácter de espacio curricular de transición entre niveles del Sistema Educativo, del perfil social, cultural y cognitivo de los sujetos que por el transitan, de los objetos de conocimiento que se abordan y de las estrategias pedagógicas que es necesario diseñar para atender a tal especificidad.

No obstante, se reconocieron algunas tensiones producidas en relación con las concepciones docentes acerca del estudiante universitario. Desde la perspectiva relevada, los profesores de los primeros años portan sentidos acerca de un alumno “estándar” que generan tensiones y problemas, en tanto “ensancha” la diferencia entre la formación previa del estudiante y la oferta de repaso de contenidos, junto con el despliegue de estrategias de enseñanza que atiendan a la diversidad en las aulas. Desde esta mirada, algunos docentes no tendrían un “saber de primera mano” acerca de los cambios sucedidos en la escuela secundaria ni de los problemas de calidad educativa según sector social o procedencia socio-geográfica. Ese desconocimiento produciría un núcleo de tensión porque habría una distancia entre las expectativas de desempeño que porta el docente y el resultado de aprendizaje efectivamente alcanzado, ligado a los “andamiajes diversos” propios de las trayectorias formativas previas de los estudiantes. En efecto, en otro trabajo relevamos perspectivas de docentes de la FCAYF sobre la concepción de estudiante universitario. A partir de ese relevamiento pudimos identificar que, al interior de las prácticas docentes, existen dificultades de índole pedagógico-didáctico para albergar las diferencias académicas y para descentrar la responsabilidad del desempeño académico en los propios sujetos de aprendizaje (Alcoba et al, 2016).

En un trabajo reciente mostramos otro núcleo de tensiones producidas en relación con la concepción de la política institucional asumida y las perspectivas que portan los docentes acerca del ingreso (Montenegro et

al, 2015). En los relatos docentes hallamos, minoritariamente, perspectivas que comprenden al ingreso como espacio propedéutico y, mayoritariamente, perspectivas que asocia al mismo a una instancia de selección. Identificamos nociones como las de “filtro”, “paracaídas” o “entrenamiento” que dan cuenta de metáforas utilizadas por los actores para fundamentar su posición acerca de la función que a su juicio debía cumplir el ingreso. Los sentidos propedéuticos del ingreso dan cuenta de cierta articulación con la política institucional que está orientada a pensar el ingreso como instancia facilitadora y de tránsito entre el nivel educativo anterior y el universitario. Por su lado, la mirada que liga el ingreso a la exigencia y la selección tensiona fuertemente los sentidos otorgados al ingreso desde la perspectiva institucional. De esta manera, se vincula al ingreso con la noción de excelencia académica. Quienes mencionaron la idea de “filtro” manifestaron la intención de sostener, en la enseñanza, un nivel de “calidad” que sienta las bases para una formación de excelencia. Por lo tanto, el examen de ingreso operaría distinguiendo jerarquías necesarias de sostener en pos de cierto nivel académico.

La propuesta de cambio en la Estrategia de Ingreso: perspectivas en tensión

Durante el período que comprende nuestro estudio, la Estrategia de Ingreso de la FCAYF no sufrió cambios sustanciales en su enfoque o estructura, más allá de los promovidos por la evaluación que año a año se realizaba de la experiencia que derivaron en ajustes en la propuesta. Como resultado de esos diagnósticos, se decidió fortalecer la enseñanza de los contenidos en las disciplinas de Ciencias Básicas en las que se registraban las tasas de aprobación más bajas: Química y Matemática. Se introdujeron modificaciones significativas en lo concerniente a la carga horaria y a la organización general del Ingreso. Se duplicaron las horas de los cursos de Nivelación de esas disciplinas; se suprimió la nivelación de Biología Vegetal y se realizó una integración curricular de dos cursos homónimos conformando el área de Física-Matemática, entre otros ajustes, como hemos visto en el apartado anterior.

No obstante, desde el equipo de gestión de la Facultad, en 2013 se pretendió cambiar estructuralmente la propuesta del Ingreso. Esa iniciativa consistió en eliminar los exámenes de nivelación y reemplazar los Cursos de Nivelación por un Taller de Ambientación Universitaria con una serie de propuestas vinculadas a la alfabetización académica. Se propuso un Ingreso por competencias, con una extensión de treinta días como máximo. Dicho espacio incluiría tres núcleos temáticos: prácticas de escritura en la universidad; gestión de la información y metodología de estudio. En ese esquema, los cursos de primer año absorberían los contenidos del Ingreso y se implementarían estructuras de apoyo con rango curricular, que fueran capaces de “contener” a la población que presentara dificultades de aprendizaje. De este modo, el estudiante podría ingresar a la totalidad de los cursos de primer año pero tendría que, necesariamente, incluirse en espacios de apoyo paralelos a los cursos, en los casos en que

mostrarán una necesidad de mayor acompañamiento académico.

Esta propuesta no fue aceptada por el claustro de profesores, especialmente por los docentes del Departamento de Ciencias Exactas, quienes objetaron la ausencia de un tiempo suficiente para su análisis. Si bien, este intento de reforma del Ingreso impulsado por la gestión no fue retomado en 2014, instaló en la agenda institucional un tema que disparó polémicas, tensiones y visiones contrapuestas. Las diferencias puestas de manifiesto entre las posiciones de tres actores claves de la institución- miembros del equipo de gestión, integrantes de la Unidad Pedagógica y profesores de las materias básicas de primer año- abrieron una coyuntura que marcó la dinámica de las relaciones entre ellos y el trabajo acerca del ingreso (Garatte et al, 2015).

Desde la perspectiva de un Coordinador del Curso de Nivelación, la propuesta de reforma del Ingreso no fue “dialogada en su totalidad” con los actores intervinientes en el ingreso y en el primer año¹³. Reconoció que se discutió la introducción de talleres de alfabetización académica y que el contenido relativo a la lectura y comprensión de texto en dicho taller era aceptado aunque, desde su visión, debía ser abordado desde los contenidos disciplinares específicos. Asimismo, manifestó su rechazo acerca de la idea de que estos talleres fuesen dictados por docentes externos a esa Facultad, tal como estaba propuesto. Para este actor, los docentes de la FCAyF requerirían de formación específica a fin de garantizar la continuidad de esos contenidos durante la cursada y a lo largo de toda la carrera. En la misma línea, en el documento “Propuesta de Ingreso a la FCAyF-Química”, presentado a la Comisión de Enseñanza por el Curso de Química General e Inorgánica (QGel), se señaló:

“Sería más productivo dar un taller para docentes de la Facultad que se enfoque en las herramientas (...) para transmitir al alumno técnicas de lectura, tanto de temas generales como de consignas de contenidos. Estos talleres podrían estar a cargo de docentes de la Facultad que tienen amplia experiencia en formación docente” (FCAyF, 2013:4).

En tales ideas subyace el supuesto de que el abordaje del contenido relativo a la alfabetización académica es un proceso más complejo y extenso, que demanda de un período de tiempo mayor y de una vinculación con los modos de conocer específicos de las disciplinas.

Por su parte, ese Coordinador sostuvo que la propuesta de cambio les fue “comunicada” desde la Secretaría de Asuntos Académicos e indicó que, la elaboración final los “sorprendió”, en la medida en que lo consultado previamente “no tenían mucho que ver” con la versión final. Con respecto a la modificación sobre la eliminación del examen de ingreso, el entrevistado

consideró que esa decisión “era la menos grave”. No obstante, la propuesta de cambio fue resistida por los profesores en la medida en que consideraron que impulsar un ingreso irrestricto, es decir, procurar sólo el acceso formal a la Institución, no permitiría una verdadera inclusión a la vida universitaria. En este sentido, plantearon que los contenidos de las disciplinas básicas abordados en los Cursos de Nivelación eran andamiajes fundamentales para los conocimientos que se enseñarían en materias que “vienen después”. Por esto, muchos profesores reaccionaron en contra de esta propuesta porque eran “conscientes” que los contenidos previos eran requeridos para materias de años más avanzados. En este sentido, la principal crítica refirió a que el ingreso irrestricto, por sí sólo, no garantizaba que el estudiante permaneciera en el sistema y culminara exitosamente sus estudios.

Desde su perspectiva, la obligatoriedad del examen de ingreso funcionaba como motor para garantizar la asistencia al curso. De lo contrario, quedaría en la propia voluntad de los ingresantes incorporar los contenidos y habilidades demandadas para cursar las materias vinculantes al primer año. Por tanto, desde su posicionamiento, el Curso de Ingreso preparaba a los estudiantes para las exigencias de las materias de ese tramo aunque advirtió que “no te asegura que después vayas a tener éxito”. Así, sostuvo que “a quien no le va bien en el Ingreso no tiene ninguna posibilidad, mientras que al que le va bien, está capacitado pero eso no te asegura nada”. Estas afirmaciones son coincidentes con las sostenidas por los miembros de la Cátedra de Química en el documento ya señalado. En ese texto compararon los rendimientos de los estudiantes en el ingreso y en la asignatura de Química General e Inorgánica. Volviendo a la perspectiva del entrevistado, sostuvo que, “en general, (...) cuando mejor le iba en el ingreso, mejor le iba en la cursada. Y aquellos a los que aprobaban el ingreso con un puntaje ajustado, “gran número no aprobaba la cursada”. Aquí, el mencionado docente contrapuso esta mirada con la perspectiva de ciertos actores del equipo de gestión, quienes sostenían la “nula correlación” entre el alumno que aprobaba el ingreso y el que después cursaba la materia, estableciendo una valoración que, de alguna manera, invalidaba al Ingreso. Desde la perspectiva del docente de Química, el Curso de Ingreso y los exámenes de nivelación desarrollados por la Facultad eran reivindicados por su claustro. Al respecto, refirió al Curso de Ingreso como una “pretemporada” que prepara para el “campeonato”:

“Si vos haces la pretemporada no te dicen que vas a salir campeón. Lo que te dicen es que estás preparado. Si les decís que vayan a jugar el primer día del campeonato probablemente los primeros partidos los van a perder todos. Después, capaz que en la cuarta o quinta fecha agarraste el ritmo pero ya perdiste para ganar el campeonato (...)”.

Para el entrevistado, en la propuesta de reforma del Ingreso, subyacía una escasa preocupación por establecer reales condiciones de acceso y permanencia

¹³ Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales de un Coordinador de los Cursos de Nivelación, entrevistado el 11 de junio de 2015 en La Plata.

a la vida universitaria. Por tanto, considero que esa iniciativa llevaría a “tener menos [estudiantes en primer año] porque se te van a ir más cantidad”.

El intento de reforma derivó en numerosas tensiones y conflictos entre los actores intervinientes en el Ingreso y los miembros de la gestión. La falta de acuerdo y consenso político obligó a las autoridades a suspender el proceso de cambio. Posterior a este debate, se produjo el cambio de las autoridades en la gestión y, desde ese momento y hasta el período de nuestro estudio, no se volvió a conversar en ninguna instancia formal sobre la propuesta de reforma.

Llegados hasta aquí, hemos indagado acerca de las tensiones no resueltas sobre la modalidad que asumió el intento de cambio de la política de ingreso dando cuenta de las posiciones de algunos docentes como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

La propuesta de cambio en la agenda institucional fue producida a partir de un interés de los miembros de la gestión, que pretendían “bajar”¹⁴ definiciones o lineamientos acerca del ingreso desde las estructuras organizativas. Desde la perspectiva de algunos de los actores que intervinieron en el ingreso de manera directa, la propuesta no fue construida en diálogo con ellos quienes representan la base operativa del sistema. Por lo cual, la propuesta de cambio fue resistida desde ese sector, en la medida en que no logró consenso para la elaboración de una propuesta compartida.

De este modo, se evidencia que la definición de la agenda y en la construcción de políticas de ingreso, se conjugan y tensionan una serie de factores que orientan y motorizan políticas institucionales concretas. Estas tensiones permiten comprender las acciones de los actores desde un plano que involucra las múltiples valoraciones arraigadas en las creencias, representaciones o marcos referenciales, enmarcadas en un complejo entramado institucional.

DISCUSIÓN

En este apartado me centraré en algunas discusiones teóricas que luego, serán recuperadas en las conclusiones, las cuales ofrecen una síntesis de los principales resultados y su discusión a la luz de los enfoques teóricos referenciales.

La universidad es una organización compleja (Clark, 1983) cuyos fines responden a una suma de diversos aportes que hacen los grupos operativos con intereses y objetivos particulares. De este modo, la literatura especializada describe a esta organización como una “anarquía organizada” o como una “organización política” de “acoplamiento laxo” (Krotsch, 2001: 85).

Los procesos de cambio en la universidad han sido analizados desde diversas posiciones, las cuales privilegian la incidencia de factores internos y externos y aquellos que toman de manera conjunta a ambos factores para su análisis.

El enfoque internalista, sostiene que es el propio sistema de educación superior el que determina el cambio en tanto cuenta con sus propios patrones de

acción. Se considera que la educación superior como sector, ha desarrollado su propia estructura y sus propios procedimientos para establecer sus límites. De esta manera, desde la perspectiva organizacional, cuando un sistema se institucionaliza los motores del cambio se localizan en su interior y se desarrolla lo que los autores denominan “hegemonía sectorial”. Así, proliferan burócratas profesionales que, desde dentro de las instituciones, presionan sobre el sistema para motorizar los cambios. Este proceso es invisible, gradual y opera a través de arreglos en la división y organización del trabajo, mientras las formas existentes actuarían como condicionantes. Así, el sistema de educación superior regula y orienta sus transformaciones, manipulando en muchos sentidos las demandas sociales y otorgándoles viabilidad y sentido (Clark, 1983).

Desde esta visión, el cambio es fundamentalmente una función del trabajo realizado en las unidades operativas, consideradas la base de los sistemas de educación superior (cátedras, departamentos, institutos). Así, el poder se encuentra diseminado en gran medida en la base del sistema, en unidades operativas con grados de relativa autonomía importantes, mediante la legitimidad que les otorga ser productoras y portadoras de conocimientos especializados. De tal forma, las universidades cuentan con una diversidad disciplinaria, es decir, con una alta fragmentación, así como de una baja interdependencia interna como resultado de la misma diversidad. Esta autonomía conlleva a que las universidades sean concebidas, tal como hemos señalado, como “anarquías organizadas” (Cohen y March, 1974) o “sistemas flojamente acoplados” (Clark, 1983).

El carácter de base pesada presenta fuertes obstáculos a los intentos de cambio impulsados por fuerzas exógenas como el mercado, la presión de las matrículas, las políticas de reforma estatales. Esta mirada es consistente con la idea de que la universidad sería un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder donde los cambios generados “desde arriba” (desde el nivel del establecimiento universitario o agencias del Estado), difícilmente pueden imponerse sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krotsch, 1998). Como vemos, la perspectiva organizacional, nos posibilita comprender las dinámicas, conflictos y tensiones que atraviesan a esta organización así como también, indagar sobre las estrategias que ponen en juego los diversos actores universitarios, según la particular distribución de poder relativo de los agentes. Aunque desde paradigmas diversos, las perspectivas organizacionales y la sociología de la cultura muestran que las universidades manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. De este modo, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Asimismo, la perspectiva analítica de Bourdieu (2008) nos permite complejizar la mirada acerca de la intervención de los actores en el campo universitario. Según el modelo bourdieano, ese campo funciona como un sistema de fuerzas con una dinámica y estructura propia, en función de las relaciones de

¹⁴ Refiere a una expresión de uno de los entrevistados.

posición, oposición, o combinación que se producen entre esas fuerzas. El conflicto resulta un componente central en el análisis de la intervención de los actores en dicho campo (Bourdieu, 2003).

Por su parte, el enfoque histórico-estructural que pone énfasis en los factores externos, entiende a los sistemas de educación superior como productos histórico-sociales concretos, determinados por los contextos y por la dinámica de los actores intervinientes. En tal sentido, se asume que los patrones nacionales de desarrollo, el juego político y los condicionantes de funcionamiento de la economía definirían las propiedades del sistema y su desarrollo, marcando los límites en los cuales se desarrollarían las prácticas de los actores (Chiroleu, 1999). Asimismo, se registra una influencia externa sobre las organizaciones, mediante la participación de agencias estatales, sindicatos, y relaciones con el mercado, entre otros. De esta forma, el cambio se analiza como la capacidad que tienen los factores que conforman el ambiente de una organización para incidir en su estructura, procesos y dinámicas internas (del Castillo Alemán, 2006).

A partir de los aportes de ambos enfoques, asumo una perspectiva de análisis que considera a ambos aspectos (internos y externos¹⁵) para analizar los cambios en materia de acceso a la universidad (Brunner, 1988 citado en Chiroleu, 1999; del Castillo Alemán, 2006). La complementariedad de estas dos perspectivas analíticas permite dar cuenta de manera más completa sobre la forma en que se articulan los factores internos y externos de las universidades, para dar lugar a un tipo específico de cambio universitario. Por tanto, la política de acceso a los estudios universitarios es una construcción histórica y tiene vinculación con las políticas sociales que se producen en un país, las cuales se orientan a dar respuesta a las demandas de sectores sociales movilizados. Así, el componente político es de gran relevancia dado que se inserta en las formas históricas de articulación entre sociedad, Estado y universidades (Chiroleu, 1999). La adopción de una determinada política de acceso a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración intervienen diversos factores. Podríamos señalar las variables extra-educativas, tales como las características de la estructura social y del sistema político y las relacionadas con la organización educativa, como las propias del sistema universitario y de las disciplinas (Chiroleu, 1998). Por tanto, el cambio en la universidad tiene un origen explicativo multicausal.

Los aportes de los enfoques neoinstitucionalistas nos permiten hacer foco en la dinámica de las tensiones, negociaciones y acuerdos que desarrollan los sujetos en la construcción de estrategias institucionales, en nuestro caso, en estrategias de ingreso a la universidad. Para estas perspectivas, la explicación de los fenómenos sociopolíticos debe centrarse en el individuo y en sus comportamientos, aunque los factores institucionales son necesarios en el análisis,

dado que son los marcos dentro de los cuales los sujetos operan (Peters, 2003). Así, las instituciones otorgan una estructura a la vida diaria, reduciendo la incertidumbre y limitando el rango de elecciones de los individuos (North, 1990, citado en Varela, 2007). En tal sentido, y asumiendo que las decisiones de los actores u organizaciones nunca constituyen “respuestas objetivas a situaciones objetivas” (Torre, 1997 citado en Camou, 2007: 40), las instituciones configuran los mapas de creencias y valores desde los cuales se delimitan los problemas y soluciones, se articulan prácticas y estrategias, se definen identidades y proyectos (Camou, 2007). Desde esta mirada institucional sociológica, las elecciones de los actores no siguen una lógica de consecuencialidad sino más bien una lógica de apropiación (o corrección) respecto de los valores institucionales. Cabe señalar que las universidades y las Facultades serían ejemplos típicos de organizaciones que actúan dentro de un complejo entramado institucional, siendo influidas por el mismo y al mismo tiempo, influyéndolo. En este marco, los diferentes actores tienen diversas perspectivas e intereses respecto de ese entramado (Varela, 2007).

Cox (1993) plantea un esquema de análisis de las políticas universitarias a partir de definir el concepto de “campo” o “arena” como “un espacio de posiciones articulado por relaciones de competencia y/o conflicto, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan saberes e intereses específicos” (1993: 97). Esta idea presupone no desatender las lógicas concretas que allí se configuran, asumiendo que inciden en la dinámica de implementación de una política, ya sea resistiéndola o aceptándola. Por su parte, Brint y Karabel (1991), realizan un aporte significativo a la conceptualización de las transformaciones institucionales al resaltar el papel de los actores y las coaliciones en los procesos de toma de decisión, quienes asumen posiciones de aceptación o resistencia como estrategias de apropiación o enajenamiento de los fines y medios que se disponen para llevar adelante los procesos de cambio. Estos autores retoman algunos planteamientos del viejo institucionalismo, enfatizando la existencia de conflictos de intereses dentro y entre organizaciones (Varela, 2007).

Esta perspectiva complementa el enfoque organizacional dado que permite incorporar otras variables al análisis de los procesos de toma de decisiones, como por ejemplo, la autonomía relativa de los actores institucionales en la definición de las estrategias de ingreso, el entramado institucional que influye en los actores que en él se desenvuelven, las interacciones políticas, las disputas y las luchas de poder producidas dentro de la Universidad y en las propias Facultades.

CONCLUSIONES

El análisis realizado mostró que los cambios introducidos a nivel local en materia de ingreso fueron previos a la sanción de la LES. Los procesos de masificación en las carreras de grado tras la reapertura a la democracia en nuestro país, y los altos índices de desgranamiento, constituyeron “problemas” y

¹⁵ Por razones de extensión y alcance del presente trabajo, sólo se presentarán algunos aspectos de la incidencia de los factores externos en el análisis del caso. Para profundizar este aspecto ver Montenegro (2016).

contrariedades que ingresaron en la agenda institucional y que demandaron el establecimiento de un curso de ingreso en 1992. Este resultado es coincidente con los estudios sobre los procesos de masificación ocurridos en la educación universitaria de nuestro país, tras la reapertura democrática de 1983. Esas investigaciones dieron cuenta que las políticas de ingreso irrestricto trajeron como consecuencia, por un lado, un incremento exponencial de las matrículas y, por otro, obligaron a las instituciones universitarias a resolver financiera y académicamente el problema de la masificación, con el fin de democratizar el acceso a la educación superior. Este resultado puede ser explicado también, por los procesos de cambio que a nivel nacional se impulsaron en las universidades públicas en el período de la post-dictadura. En ese escenario, retomando los aportes del enfoque histórico estructuralista, el juego político que se desarrolló entre el Estado Nacional y las universidades marcó una redefinición en la orientación de las políticas nacionales de acceso a la Educación Superior, que habilitó la apertura y consiguiente masificación universitaria, tras un período de restricciones y achicamiento del sistema. La reconstrucción realizada permitió comprender que la FCAyF estableció su curso de ingreso previo a la creación de Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE) impulsado por el nivel central de la Universidad en 1994. Este resultado es consistente con los planteos de las perspectivas organizacionales y de la sociología de la cultura, en el sentido que se evidencia el nivel de autonomía relativa que tuvieron los actores institucionales para la elaboración de un curso de ingreso, con antelación a la definición de una política, tanto a nivel nacional, como en el ámbito de la UNLP. De esta manera, focalicé en las dinámicas específicas que se dieron en la institución analizada, la intervención de actores académicos que localmente modelaron su ambiente de trabajo dentro de un entramado institucional específico, que incidieron en la definición de esa política de ingreso.

Uno de los objetivos de este trabajo fue analizar las características de la estrategia de ingreso en el período 1995-2015 en la FCAyF. En el análisis de esa política, identifiqué que el curso de ingreso debía funcionar como instancia articuladora entre niveles del sistema educativo. En este sentido, las actividades de ingreso tenían como propósito “subsanan” las inconsistencias de los niveles educativos anteriores, en la medida en que se consideraba la existencia de “circuitos diferenciales” que conjugaban niveles educativos desiguales con posiciones socio-económicas y culturales. Por tanto, esto derivaba en devaluaciones de certificaciones, que se traducían en altos índices de fracaso en los primeros años. De esta manera, el sentido otorgado al ingreso refirió a “reparar” los conocimientos del nivel educativo anterior, a fin de lograr una “equiparación cierta” en las instancias iniciales de cada carrera, dado que había un énfasis puesto en lo que al estudiante le “faltaba”, es decir en la carencia de saberes del nivel educativo anterior.

El análisis realizado permitió reconocer otros sentidos que fueron ampliando esa concepción acerca del ingreso. Centralmente, identificamos la construcción de una mirada más integral y compleja acerca del ingreso, como un momento peculiar dado que el estudiante

debe construir saberes específicos que son propios del oficio del estudiante universitario. Así, se fue configurando una tendencia que pasó de concebir al ingreso como un período acotado de un mes a entenderlo como parte de la dinámica misma del primer año, con propuestas niveladoras, compensatorias e instancias de orientación y tutoría que se desplegaron a lo largo del ciclo académico, aunque como instancias alternativas. En menor medida, relevé perspectivas que asumieron que las estrategias de ingreso deben articularse con cambios que, a nivel curricular es preciso introducir, sobre todo, en las materias del primer año. En esta mirada se registra un énfasis puesto en introducir cambios en la enseñanza, y sobre todo en el currículo.

La Estrategia de Ingreso analizada se identificó por un tipo de acompañamiento en las trayectorias estudiantiles caracterizado por la existencia de espacios de tutoría que abrieron una modalidad más personalizada de orientación académica y en contenidos específicos. Si bien, esas actividades se extendieron a todo el primer año, se trató de propuestas co-curriculares que no modificaron sustancialmente la matriz de enseñanza de los espacios curriculares obligatorios del primer año. Aun así, esta modalidad significó el reconocimiento de que el tramo del ingreso constituye un momento con una temporalidad que puede ser flexible y variable de acuerdo con las necesidades educativas de los destinatarios. El supuesto que subyace a estas iniciativas sería que la “filiación” a la vida universitaria constituye un proceso lento, complejo y con diversos ritmos y características de acuerdo a los rasgos que asumen las carreras y también los propios sujetos que por ellas transitan. Sin embargo, se trató de iniciativas co-curriculares, de primera generación, en tanto no lograron insertarse en la estructura curricular de las carreras de grado ofrecidas por la FCAyF y, específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años (Ezcurra, 2011a).

Otro de los objetivos refirió a comparar la normativa que regula la Estrategia de Ingreso en la FCAyF con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central. La indagación mostró que esta UA efectuó diversas estrategias inclusivas tendientes a promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de las carreras de grado. La concepción de ingreso en esta Facultad es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia se expresó además en los objetivos de la Estrategia de Ingreso. En este sentido, tanto la Universidad como las Facultad suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión de los ingresantes a la vida universitaria.

No obstante, se evidenció un conjunto de tensiones con relación a esa concepción asumida en la política de ingreso. A partir del análisis realizado, es posible afirmar que en la definición e implementación de políticas de acceso, se conjugan y tensionan una serie de factores que orientan esas políticas institucionales concretas. En este sentido, las concepciones sobre el ingreso entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras elegidas. Esas tensiones permiten comprender las acciones de los actores desde

un plano que involucra las múltiples valoraciones arraigadas en las creencias, representaciones o marcos referenciales, las cuales se inscriben en un complejo entramado institucional. Retomando los aportes del enfoque organizacional, esas diferencias podrían ser explicadas a partir de los rasgos de autonomía relativa que poseen las unidades organizacionales básicas. De esta manera, los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de la Facultad, al momento de definir e implementar la estrategia de ingreso. De este modo, se identificaron perspectivas disímiles que circulan en prácticas y discursos y conviven, no sin conflictos y resistencias, dentro de un mismo "paisaje" institucional.

Con relación al análisis de los cambios en la Estrategia de Ingreso, los resultados son consistentes con los planteos de los enfoques organizacionales en cuanto a que permiten distinguir los sistemas que gozan de una menor antigüedad como una forma básica del cambio y la alteración de un sistema una vez instalado, es decir, con mayor antigüedad (Clark, 1983). En este sentido, los frenos al cambio podrían interpretarse a partir de la variable antigüedad de la Estrategia, que en este caso posee más de veinte años de implementación. Se trata de una propuesta que cuenta con una estructura de trabajo consolidada, una cultura propia, creencias y presupuestos que construyeron a su vez, tradiciones y racionalidades (Clark, 1983). En este caso, la Estrategia posee mayor estabilidad de carácter, y por tanto de respuestas, por lo que impuso numerosos frenos al cambio en un contexto institucional en los que el ingreso tiene una larga tradición y a su vez cuenta con una estructura de trabajo consolidada.

Las caracterizaciones realizadas pusieron en evidencia la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. Los hallazgos mostraron que, más que definiciones que "bajan" desde las estructuras organizativas, aún dentro de una misma Unidad académica, los cambios se terminan gestando "desde abajo". En este sentido, vimos que las propuestas de cambio que pretendían "bajar" desde la gestión académica de la Facultad fueron resistidas, en circunstancias en las que no se construyó en diálogo con las bases operativas del sistema, considerando la perspectiva de docentes, graduados y estudiantes implicados en la política de ingreso y, por tanto, no lograron niveles amplios de consenso para la elaboración de una propuesta compartida. Tal como ha demostrado la literatura ya citada, muchas veces los procesos de cambio resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. De esta manera, los aportes neoinstitucionalistas permiten mostrar que más allá de las variables organizacionales como la antigüedad, los actores universitarios tienen autonomía relativa para negociar, resistir, adecuarse, acordar entre sí y con otros sectores de la UA o de la Universidad, al momento de definir sus estrategias de ingreso, en un marco institucional en el que los individuos operan.

Como vimos, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. El conflicto resultó un componente central en el análisis de la intervención de los actores en ese campo, tal como fue evidenciado en la propuesta de reforma del Ingreso.

Por su parte, los hallazgos mostraron que la cuestión del ingreso se caracterizó como "problema" en un contexto específico de la política universitaria impulsada en los años '90. En un escenario de profundas reformas y redefiniciones entre el Estado y la universidad, se instaló el modelo del "Estado evaluador", vinculado a la rendición de cuentas por parte de las instituciones universitarias. A partir de una racionalidad instrumental y eficientista que caracterizó la política universitaria en esos años, las universidades se convirtieron en blanco de una serie de disputas, entre las cuales el ingreso a sus aulas ocupó un lugar de importancia (Chiroleu, 1999). De este modo, la rendición de cuentas apareció como parte de un "clima de época" en el que la cuestión del acceso ganó centralidad. Asimismo, a partir de la sanción de la LES, el ingreso formó parte del entramado de políticas de reformas impulsadas por el Estado. En este contexto político, se cuestionaba la legitimidad del sistema universitario abierto, signado por el ingreso irrestricto y la gratuidad, en el marco de las ideas neoliberales sobre la eficacia del gasto en educación. En este plano de interpretaciones, los altos índices de "desgranamiento" generaron preocupación al interior de las instituciones, por lo que el Ingreso fue incluido en la construcción de una estrategia que se orientó a dar respuesta a ese problema.

A partir del nuevo milenio, se establecieron cambios en la orientación de las políticas de ingreso impulsadas desde el Estado Nacional. Se incorporaron a la agenda universitaria, diversas estrategias para abordar la problemática de ingreso y la permanencia a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, encontramos los programas nacionales generados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y por el Ministerio de Educación de la Nación, orientados a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias (en nuestro caso, se mencionó la implementación de PROMAGRO y PROMFORZ). La redefinición de la política de ingreso a nivel nacional desde el año 2003 fue acompañada de un incremento de los recursos financieros que posibilitaron la concreción de líneas de acción que ampliaron y complejizaron la conceptualización de las políticas de ingreso. De esta manera, se registró un cambio en la orientación de la política impulsada por el Estado Nacional en los años '90, que había estado focalizada en la rendición de cuentas y que asociaba al ingreso con la mejora en los indicadores de eficiencia interna del sistema. Si bien, durante los gobiernos kirchneristas la política universitaria no logró instalar una agenda de cambios para el sector que estuviera orientada a revisar el legado proveniente de los años '90 y a elaborar una política universitaria integral (Feldfeber y Gluz, 2011;

Chiroleu y Marquina, 2012; Chiroleu e Iazzetta, 2012), los resultados mostraron que el desarrollo de programas nacionales de orientación y tutoría, entre otros, articulados al programa de ingreso en la FCAyF contribuyó a redefinir el sentido de la política de ingreso implementada. Esto significó un cambio en las perspectivas caracterizado por el pasaje de una demanda de ampliación del acceso a una política de ingreso que contemple además la permanencia y el egreso.

Al mismo tiempo, las políticas y los programas impulsados por la SPU, no favorecieron al desarrollo de estrategias de segunda o de tercera generación (Ezcurra, 2011a). Se trataron de políticas y de programas tendientes a desarrollarse como esquemas co-curriculares con ausencia de propuestas que estuvieran dirigidas a incidir en lo curricular y específicamente, en la enseñanza de las materias de los primeros años. La literatura de referencia y los hallazgos del estudio muestran que los procesos de cambio, en nuestro caso, vinculados a introducir modificaciones en el currículum y en la enseñanza, resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Así, los procesos de cambio en la universidad, entendida como un sistema complejo de toma de decisiones y arreglos de poder, difícilmente puedan ser impuestos o generados desde la cúpula universitaria sin persuadir o generar coaliciones en los grupos localizados en las unidades operativas (Krotsch, 1998).

La pesquisa asumió una perspectiva de análisis que consideró los aspectos internos y externos para analizar los cambios en materia de acceso a la universidad y, específicamente, en la Estrategia de Ingreso de la FCAyF. Entendemos que la política de ingreso a los estudios universitarios es una construcción histórica, y tiene vinculación con las políticas sociales nacionales. Por tanto, los cambios en materia de acceso del nivel universitario no se dan en el vacío sino que obedecen a una cierta lógica y a los límites establecidos por las formas históricas de relacionamiento de los agentes intervinientes. Así, la adopción de una determinada política de ingreso a la universidad es un proceso complejo en cuya configuración intervienen los factores tanto internos como externos.

Agradecimientos

Agradezco de manera especial a Claudia Bracchi y a Luciana Garatte, quienes me dirigieron y acompañaron en esta investigación. A mis compañeras/os del equipo de investigación "Políticas de inclusión y de tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP. Las perspectivas y prácticas de los actores universitarios" (FCAyF – UNLP): Mónica Paso, Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Julieta Acolba, Cecilia Carrera, Celeste Felipe.

BIBLIOGRAFIA

- Alcoba, J., M. Fava, J. Montenegro & L. Garatte.** 2016. Qué ves cuando me ves. Modos de nombrar al "estudiante diferente" en políticas y prácticas en Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata. Ponencia presentada en IV Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Ensenada.
- Balgridge, J. V., D. Curtis, G. Ecker & G. Riley.** 1973. The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy. *The Journal of Higher Education*. 44 (7): 532-547.
- Becher, T.** 2001. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa. Barcelona. 256 pp.
- Bourdieu, P.** 2003. Campo del poder y campo intelectual. Editorial Quadrata. Buenos Aires. 93 pp.
- Bourdieu, P.** 2008. *Homo academicus*. Siglo XXI. Buenos Aires. 320 pp.
- Bracchi, C.** 2005. Los "recién llegados" y el intento para convertirse en "herederos": un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires, Argentina. 263 pp.
- Brint, S. & J. Karabel.** 1991. Los orígenes y las transformaciones institucionales: el caso de las escuelas locales de los Estados Unidos. En *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Powel, W. & DiMaggio, P. (eds). Fondo de la Cultura: México. 413-440 pp.
- Camou, A.** 2007. Los 'juegos' de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones entre Estado y universidad. En: *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Krotsch, P.; Camou, A. & Prati, M. (coord.). Prometeo. Buenos Aires: 29-68 pp.
- Chiroleu, A.** 1998. Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7. 3-11 pp.
- Chiroleu, A.** 1999. El ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y Brasil. UNR Editora. Rosario. 230 pp.
- Chiroleu, A. & O. Iazzetta.** 2012. La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Chiroleu, A.; Marquina, M. & Rinesi, E. (comps.). Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. 19-39 pp.
- Chiroleu, A. & M. Marquina.** 2012. Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Chiroleu, A.; Marquina, M. & Rinesi, E. (comps.). Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. 3-18 pp.
- Clark, B.** 1983. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autonomía Metropolitana. México. 381 pp.
- Clark, B.** 2011. Cambio sustentable en la universidad. Buenos Aires. Universidad de Palermo. 324 pp.

- Cohen, M. & J. March.** 1974. Leadership and ambiguity. Nueva York: McGraw Hill. 298 pp.
- Cox, C.** 1993. Políticas de educación superior: categorías para su análisis. En Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina. Courard, H. (edit.). FLACSO. Santiago de Chile. 97-129 pp.
- Del Castillo Alemán, G.** 2006. Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. En Perfiles Educativos vol. XXVIII, núm. 111. 37-70 pp.
- Duarte, B.** 2005. El Acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Ponencia presentada en el Primer Congreso de SAECE. Buenos Aires.
- Eisenhardt, K.M.** 1989. Building Theories from Case Study Research. *Academy of management Review*, 14(4): 532-550.
- Ezcurra, A. M.** 2011a. Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democracia es más que un problema de "ingresos". Gluz, N. (ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. 23- 49 pp.
- Ezcurra, A. M.** 2011b. Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. 9- 93 pp.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP.** 2005. Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2004. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP.** 2013. Curso de Química General e Inorgánica. Propuesta de Ingreso a la FCAyF- Química. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP.** 2014a. Informe de autoevaluación para la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica. Segundo Ciclo. La Plata, octubre de 2014. Mimeo.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF-UNLP (2014b).** Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2013. Mimeo.
- Feldfeber, M. & N. Gluz.** 2011. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo", *Educ. Soc. Campinas*, 32(115): 339-356.
- Fernández Lamarra, N. & M. F. Costa De Paula.** (comp.) 2011. La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades. Eduntref. Buenos Aires. 9-230 pp.
- Garatte, L., M. Fava, J. Montenegro & J. Alcoba.** 2015. Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de Ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente. Ponencia presentada en III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, Ensenada.
- Krotsch, P.** 1998. Gobierno de la Educación Superior en Argentina. La política pública en la coyuntura. En: *Novas Perspectivas nas Políticas de Educacao Superior na América Latina no Liminal do Século XXI*. Catani Mendes, A. (org). Editora Autores Associados.
- Krotsch, P.** 2001. Educación Superior y Reformas Comparadas. Cuadernos Universitarios N° 6. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. 196 pp.
- Krotsch, P. & M. Prati.** (organizador). 2002. La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes. Al Margen. La Plata. 327 pp.
- Maxwell, J.** 1996. Un modelo para el diseño de investigación cualitativo" y "¿Qué Hará Para Conducir La Investigación, Qualitative Research Design. An interactive Approach. Traducción: María Luisa Graffigna. SAGE Publications. 1- 9 pp.
- Montenegro, J., M. Fava, L. Garatte & J. Alcoba.** 2015. Políticas de ingreso y estrategias para el abordaje de la diversidad y la diferencia. Un estudio sobre carreras de Ingeniería en la UNLP. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Santiago del Estero.
- Montenegro, J.** 2016. Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina. 204 pp. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57617>
- Peters, G.** 2003. El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política. Editorial Gedisa. España. 254 pp.
- Peterson, M.** 2007. The study of colleges and universities as organizations. En *Sociology of Higher Education*. Patricia Gumpert (comp). Contributions and their contextos. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. 147-184 pp.
- Ramallo, M. & V. Sigal.** 2010. Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Buenos Aires. 3-25 pp.
- Stake, R.** 1995. Investigación con estudios de caso. Ediciones Morata. Madrid. 159 pp.
- Trombetta, A.** 1999. "El Ingreso a las Universidades Nacionales en Argentina" en *Sistemas de Admisión a la Universidad*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires.
- Varela, S.** 2007. Las dinámicas del cambio en las universidades estatales. Una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN. En: *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Krotsch, P.; Camou, A. & Prati, M. (coord.). Prometeo. Buenos Aires. 353 pp.