

Experiencias socio-pedagógicas de estudiantes universitarios. Significaciones y desafíos.

César Rafael Quiroga* – Erica Mariel Fagotti Kucharski**

*Universidad Nacional de Río Cuarto, **ISMI

cquiroga@hum.unrc.edu.ar, ekucharski@hum.unrc.edu.ar

Mesa Temática 31: Universidad y Territorio: los desafíos del aprendizaje en comunidad
Disciplinas (áreas del conocimiento): Psicología Social, Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Experiencias socio-pedagógicas, subjetividades, estudiantes universitarios.

Resumen

Las reflexiones contenidas en este trabajo se van construyendo en el marco de nuestra opción por desplegar cuestionamientos y líneas de análisis que permitan comprender los sentidos que miembros de la comunidad universitaria van construyendo a partir de sus experiencias de vinculación social.

En este momento de un proceso de investigación amplio y en desarrollo compartimos las construcciones subjetivas que un conjunto de estudiantes universitarios van elaborando en sus vivencias como universitarios que realizan intervenciones en lo social, mediante la participación en proyectos de extensión, voluntariado universitario, prácticas socio-comunitarias, entre otros.

Como uno de los ejes centrales de las acciones que se van desplegando, mencionamos la pretensión de incidir en el aprendizaje de modos de ser ciudadanos dispuestos a asumir con compromiso sus derechos y responsabilidades en la conformación de una sociedad con mayor bienestar para todos.

En este marco, nuestro trabajo busca contribuir al conocimiento sobre los procesos de constitución de subjetividad de estudiantes universitarios, específicamente en esta oportunidad nos propusimos ahondar en algunas dimensiones de la experiencia universitaria, concretamente conocer y analizar prácticas de intervención socio-comunitarias que realizan estudiantes universitarios avanzados de algunas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC); así como las relaciones que se ponen en juego con actores de la comunidad en la que intervienen, las significaciones que se construyen en torno a dichas prácticas y cómo a través de esto se construye este ser estudiantes universitarios.

Por otra parte presuponemos que los proyectos y acciones que despliegan los universitarios en vinculación y compromiso con sus contextos socio-territoriales constituyen modos de expresión de cómo se va definiendo tanto la Universidad y su función social cuanto el modelo de país que se pretende. Por ello asumimos la necesidad de seguir actuando y reflexionando de manera responsable y crítica respecto de las prácticas que se desarrollan, los sentidos que se atribuyen y los marcos políticos e institucionales que las sustentan.

1. Introducción

En este trabajo compartimos unas primeras aproximaciones, como partes de un proyecto de investigación en desarrollo¹, sobre las configuraciones subjetivas que un conjunto de estudiantes va elaborando en sus vivencias como universitarios que realizan intervenciones de vinculación con distintos sectores sociales, mediante la participación en proyectos de extensión, voluntariado universitario, prácticas socio-comunitarias, entre otros.

La apropiación de ser estudiante universitario o la construcción de rasgos de identidad en el escenario universitario mismo y en un devenir histórico, para numerosos autores (Coulón, 1990, 1995; Teobaldo, 1996; Vélez, 2002, 2007; Tinto, 2004; Barros, Gunset, Abdala, 2004; Dubet, 2005; Carli, 2006, 2012; Blanco y Pierella, 2009; Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010; Panaia, 2013, 2015) es una temática imperativa si se quiere repensar la universidad que, como la sociedad y sus instituciones están atravesadas por una profunda crisis de sentido.

Mencionamos como referencia inicial los planteos que la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), a través de su Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), viene aportando en discusiones y acciones respecto del compromiso social de la universidad pública².

¹ *Jóvenes y Subjetividades Políticas. Experiencias de participación en la construcción social del espacio urbano* Aprobado por Resol. C.S. N°161/15. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto

² “En este sentido, el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación viene desarrollando distintos programas educativos orientados a trabajar la articulación entre las instituciones educativas y las organizaciones sociales. Esto se refleja en la creación del Programa Nacional ‘Escuela y Comunidad’ (2000), el Programa Nacional de Voluntariado Universitario (2006), el Programa Nacional de Extensión Universitaria (2002), la Red de Extensión Universitaria (2008), entre otros. A su vez, las propuestas de una nueva Ley de Educación Superior (LES), que supere la actual, se suma en este sentido” (Tarifa, 2014, p. 40).

El concepto de Compromiso Social Universitario que crece en las universidades Argentinas y de la región, constituye un *‘modo de ser universidad’*. Deberá atravesar la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, actualizando de este modo las prácticas docentes, los contenidos curriculares de las carreras de grado y posgrado, la definición de las líneas de investigación y de extensión así como las principales acciones del gobierno universitario. Esta sinergia posibilitará el enriquecimiento de las funciones citadas y optimizará el diálogo con el resto de la sociedad de la que forma parte (Instituto de Estudios y Capacitación, CONADU, 2011, p. 2)³.

El desafío que las expresiones anteriores plantean a la universidad nos llevó a considerar la relevancia de indagar acerca de cómo significan los estudiantes este accionar, presuponiendo que tanto los proyectos y las acciones que despliegan los universitarios en vinculación y compromiso con sus contextos socio-territoriales constituyen modos de expresión de cómo se va definiendo tanto la Universidad y su función social cuanto el modelo de país que se pretende.

Efectivamente como uno de los ejes centrales de las acciones que se van desplegando, mencionamos la pretensión de incidir en el aprendizaje de modos de ser ciudadanos dispuestos a asumir con compromiso sus derechos y responsabilidades en la conformación de una sociedad con mayor bienestar para todos.

Desde los escritos de Vallaeys (2004), el estudiante aprende en la universidad su carrera, pero también aprende de la universidad los hábitos y valores ciudadanos, es la práctica cotidiana de principios y buenos hábitos comunes que forma a las personas en valores. Es decir, que los estudiantes aprenden no sólo en la universidad sino de la universidad. Así de manera implícita, este clima institucional, las relaciones de los actores universitarios, las formas de vincularse con el conocimiento y con la sociedad enseñan a los estudiantes valores, actitudes, procedimientos.

En este sentido Kandel Veghazi (2013) escribe que en los debates actuales sobre la universidad y sus transformaciones, han aparecido nociones tales como “compromiso social de la universidad”, “responsabilidad social universitaria”, “pertinencia de la

³ Disponible en *Conclusiones I Jornadas Nacionales “Compromiso Social Universitario y políticas públicas. Debates y propuestas”*. IEC-CONADU. MdP Agosto 2011. Recuperado el 01 de octubre de 2016 en: <http://conadu.org.ar/wp-content/uploads/2012/11/Conclusiones-Definitivas-I-Jornadas-Nacionales-1.pdf>

universidad” o “función social de la universidad”, aunque no todos remiten a lo mismo o bien evidencian diferencias conceptuales, ideológicas, geográficas o políticas, comparten como elemento común, la necesidad de fortalecer el vínculo que la universidad entabla con su entorno. En los estudios desarrollados con estudiantes universitarios, por Barros, Gunset y Abdala (2004) arriban a reflexiones en las que ser universitario implica sentirse, reconocerse, expresarse como universitario y un componente esencial de esa identidad universitaria es el compromiso social.

En este marco nos interesó acercar nuestras reflexiones en torno a la problemática sobre las experiencias de sujetos situados en contexto de la institución universitaria y los procesos que se ponen en juego en configuración como estudiantes. Aquí se despliega un campo hipotético que nos conduce a proponer que la participación en prácticas de vinculación con espacios y problemas sociales, de intervención en comunidad, de compromiso y responsabilidad con sectores más vulnerables, van conformado sentidos fundamentales en el trazado de la experiencia universitaria.

Profundizar en los rasgos de la experiencia universitaria de los estudiantes presume focalizar la atención en sus relatos y reflexiones sobre su trayecto de vida universitaria, porque entendemos que constitución de subjetividades estudiantiles se construyen en procesos que acontecen en diferentes ámbitos institucionales o comunitarios, sean de orden educativos o no.

1.1. Acerca de las subjetividades

Adentrarse en los cuestionamientos acerca de procesos e instancias de configuración de subjetividades pone de manifiesto una visión del sujeto como proceso inacabado, como agencia productora de significados que nutren y transforman tanto su propio proyecto como las realidades sociales e institucionales que sostienen su acontecer singular y colectivo. En este aspecto asumimos que estamos refiriendo a procesos en los cuales la subjetividad se ha constituido en el lugar desde el cual podemos interrogarnos por la producción de sentido en relación con experiencias particulares de construcción y reconstrucción de realidades sociales e institucionales y por tanto, la configuración de sujetos como actores de su historia y su proyecto.

En este recorrido, asumimos que al hacer referencia a la noción de subjetividad encontramos una convergencia, no siempre consonante, de múltiples voces disciplinares. En parte esto se debe a que las preguntas acerca del sujeto y sus procesos

de configuración van a remitir necesariamente a viejos problemas del encuentro entre lo individual y lo social (lo singular y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo).

Si bien existe una abundante producción discursiva en torno esta problemática, Fernández y Ruiz Velasco (1997) expresan que “reiteradamente se habla de subjetividad [...] pero no siempre queda claro qué se dice y qué se escucha cuando se habla sobre ella” (Fernández y Ruiz Velasco, 1997, p. 95).

A partir de estas discusiones, provisionarias, avanzamos en la construcción teórica, planteando centralidad en aportes conceptuales acerca del proceso de constitución de subjetividad de estudiantes universitarios. Recuperamos el concepto de *subjetividad* desde una perspectiva social y psicosocial, postulada principalmente por autores que piensan estos procesos desde América Latina, entre otros, Margarita Baz, Hugo Zemelman y Emma León.

A fines de la década del '90 Margarita Baz (1998) propone comenzar a pensar el problema de la subjetividad a partir de las preguntas acerca de cómo vamos siendo sujetos en un devenir histórico surcado por aconteceres grupales e institucionales. A ello le agrega la autora que dicho interrogante “remite a una convergencia tensa de procesos heterogéneos, marcados por ritmos, densidades y temporalidades diversas que hacen historia desde la potencialidad deseante...” (Baz, 1998, p. 125) Desde esta aproximación entenderá la idea de subjetividad como aquellos procesos de creación de sentido instituidos y sostenidos por formaciones colectivas.

Para León y Zemelman (1997), la subjetividad por ser una categoría ligada a la producción y reproducción de significados y sentidos, es polisémica. Esto permite considerarla un adecuado instrumento analítico en tanto permite mantener tensiones (lo racional/irracional, por ejemplo) y ofrece un amplio rango de inclusividad de dimensiones, procesos y mecanismos diversos sin que operen jerarquías excluyentes.

Este mismo rango de inclusividad, también se liga al hecho de que la subjetividad tiene referentes empíricos de distinta densidad social (individual, colectiva, societal, civilizatoria, etc.) Y una cuestión fundamental, el hecho de que es una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales dada su capacidad para abrirse a la temporalización de sus sentidos y significados y de su objetivación en toda clase de productos culturales, políticos, económicos, etc. (León, 1997, p. 50)

Esta perspectiva nos habilita pensar la posibilidad genérica de la subjetividad para vincularse con el plano de las prácticas y acciones sociales concretas. En esta aproximación vamos proponiendo que las experiencias desplegadas en la interacción con el espacio social (desde la simple acomodación hasta procesos más activos como la apropiación) se inscriben en el proceso de producción de subjetividad.

Desde estos autores, se reconoce a la subjetividad como una categoría que permite ingresar al problema de la historización de los sujetos sociales, dada su capacidad para abrirse a un eje que incluye el pasado (historia personal, grupal, comunitaria) con los proyectos. En este sentido, en la experiencia presente se pliega un trayecto histórico a partir del cual se va dotando de sentido. Los productos culturales políticos, económicos, son para León (1997) una objetivación de la subjetividad o más bien podríamos decir ahora una condensación en donde los sentidos y significados singulares (que son colectivos a la vez) se manifiestan.

1.2. Subjetividades y experiencias

A la luz del planteo de León (1997), González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2013, p. 56) consideran que:

...la experiencia permite comprender el arrastre de los aspectos acumulativos, latentes y objetivados del pasado, así como su reconstrucción y actualización. [...] en el plano de la experiencia se reconstruyen y producen las direccionalidades de las prácticas que un sujeto vuelve huella y opción de vida social, puesto que deviene en campo de realidades virtuales y concretas que sintetiza analíticamente el movimiento interno de los procesos de apropiación...

Desde este planteo, la subjetividad se constituye y emerge en la experiencia que se teje en diferentes colectivos como lo son la familia, los amigos, las organizaciones educativas, el barrio, los movimientos y organizaciones sociales, entre otros.

El rastreo de la experiencia en el complejo nodo subjetivo, responde a que a través de ella se reúnen las prácticas, valores, memorias y temporalidades que permiten ver cambios, permanencias, rupturas, emergencias de aquello que los sujetos consideran, marca distancia con el orden social instituido e impuesto [...] Por tanto a partir de esta noción de experiencia rastreamos memorias, prácticas, valores, vivencias que ayudan a comprender cómo y por qué el sujeto construye resistencias, transgresiones y opciones de futuro,

en el hoy. Pero esta experiencia no se encarna únicamente en el plano individual, pues su potencia se ubica en la experiencia común o compartida... (González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo, 2013, pp. 56-57)

Estos autores, retomando a Thompson destacan que la experiencia se forja como algo compartido, que permite el vínculo entre lo subjetivo y social.

Es en la experiencia común que hombres y mujeres al identificarse con los mismos intereses, emergen como sujeto [...] De esta manera en el relato y en la narrativa de los sujetos, la experiencia común se puede ubicar en aspectos compartidos, no solamente en términos generacionales y epocales, sino también en las privaciones, los miedos, exclusiones, injusticias, dolores, elecciones políticas y proyectos compartidos (González Terreros, *et al.*, 2013, p. 58).

2. Propósitos, objetivos e interrogantes

En línea con lo que venimos refiriendo, en esta instancia, el propósito que orientó nuestra búsqueda se desplegó en torno a la indagación de las *experiencias de participación en prácticas de intervención en espacios comunitarios* que realizan estudiantes universitarios avanzados de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, conocer estas actividades e identificar el sentido que le dan los estudiantes al hecho de que los universitarios participen en proyectos sociales y comunitarios durante su carrera. Es decir, se pretendió rescatar como primera aproximación, la construcción intersubjetiva que hacen en sus vivencias como estudiantes que realizan intervenciones en lo social, mediante la participación en proyectos de extensión, voluntariado universitario, prácticas socio-comunitarias, entre otros.

Como objetivos, en este momento de la indagación, nos propusimos un reconocimiento de las condiciones socio-institucionales que orientan a lo/as estudiantes universitarios a relacionarse en prácticas de intervención en espacios comunitarios, identificar estas prácticas, y recuperar en la trayectoria de los estudiantes tal participación y los sentidos atribuidos (antes de ingresar a la universidad y en los primeros años de carrera).

3. La metodología

Para este trabajo con estudiantes universitarios, que como planteamos en párrafos iniciales es parte de un proyecto de investigación más amplio, nos valimos de

entrevistas en profundidad, cuestionarios, documentos institucionales, entre otros, como instrumentos de recolección de datos.

En esta oportunidad sólo compartiremos algunos resultados y reflexiones que emergieron del análisis de algunas variables del cuestionario. El mismo fue confeccionado con preguntas cerradas y abiertas que solicitaba datos personales (sexo, edad, carrera, año de cursado, lugar de procedencia); información específica sobre actividades de participación en actividades o proyectos que los vinculen a la intervención en escenarios sociales extra-universitarios (lugar, momento de realización –durante el cursado o antes de ingresar a la universidad, motivos). Finalmente en el cuestionario se interrogaba sobre el sentido que le dan los estudiantes al hecho de que los universitarios participen en proyectos sociales y comunitarios durante su carrera.

Sin pretensiones de ser exhaustivos ni de lograr representatividad con la recolección de esos datos, a fines del 2º cuatrimestre del año 2016, aplicamos los cuestionarios a los estudiantes de los últimos años de las carreras Lic. en Psicopedagogía, Prof. en Educación Inicial, Profesorado en Educación Especial, Profesorado en Educación Física y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas, que se encontraban presentes en clases ese día (*muestra casual*). Estas carreras fueron escogidas contemplando que las mismas son las que poseen mayor historia y participación en proyectos que vinculan a la facultad con sectores sociales vulnerables. Los datos se cargaron y analizaron mediante el programa PSPP 0.10.1 (es un software libre de similares características al SPSS), se hicieron análisis descriptivos de frecuencias absolutas y relativas. Las preguntas de carácter abierto fueron categorizadas considerando los objetivos y perspectivas teóricas de la investigación⁴.

3.1. Primeras referencias de sentido a partir de un cuestionario

La población encuestada quedó conformada por 114 estudiantes (N=114), el 83,3% es **femenino** y el 16,7% restante **masculino**, que cursan los últimos años de las siguientes carreras: **5º año** de la Licenciatura en Psicopedagogía (33,3%), **4º año** del Profesorado en Educación Física (22,8%), **4º año** del Profesorado en Educación Inicial (16,7%), **3º año** de Comunicación Social (15,8%) y **3º año** del Profesorado en Educación Especial

⁴ El proceso investigativo y la comunicación de resultados se realizó siguiendo los lineamientos éticos para el trabajo científico en las ciencias sociales definidos por organismos nacionales como el CONICET e internacionales como la UNESCO⁴. Solicitamos a los participantes su consentimiento informado para la realización de los cuestionarios y las entrevistas, asimismo les advertimos que los datos serían tratados de manera confidencial y preservando el anonimato.

(11,4%). Respecto de la **edad** de los estudiantes encuestados, la mayoría tiene entre 20 y 23 años (64,9%), en porcentaje decreciente 24/25 años (21,1%), más de 25 años (10,5%) y sólo un 3,5% tiene más de 30 años. Podemos decir que contemplando la edad de 17-18 años como tiempo estimativo en el que finalizan estudios secundarios y comienzan una carrera de educación superior, según lo estipulado por nuestro sistema educativo y conocido como Trayectoria Teórica, tal como lo describe Terigi (2010)⁵, más de la mitad de la población encuestada ha comenzado al finalizar la escuela secundaria y se encuentra cursando regularmente su carrera.

Respecto del **lugar de procedencia**, el 36% es de Río Cuarto y el 62,2% restante de otros lugares. De alguna localidad cercana (estipulamos alrededor de los 150 km.) 36,8%, de otras localidades de la provincia de Córdoba (que se encuentran a más de 150 km.) 15,8% y un 9,6% proviene de otras provincias (Santa Fe, La Pampa, Entre Ríos, Mendoza, Neuquén y San Luis). Un estudiante es extranjero, nacido en Londres pero radicado en la ciudad desde hace años (0,9%).

Ante la pregunta **¿Estás participado actualmente en alguna actividad que se desarrolle en sectores sociales vulnerables?** Un 48,2% responde que sí.

Del 51,8% que **no está actualmente participando**, responden que no lo hacen por falta de tiempo por el cursado de la carrera/realizando Trabajo Final de Licenciatura (13,2%), por falta de oportunidad/desconocimiento (13,2%), por ausencia de ofertas institucionales para realizar dichas prácticas en ese año de la carrera (5,3%), por falta de tiempo por actividades laborales (3,5%), participa en otros proyectos y/o actividades (3,5%), por cuestiones personales/familiares (1,8%), por desinterés en estas actividades (1,8%), otros (1,8% - *“porque se ensucian con cuestiones políticas que son ajenas a la propia acción”* o *“participo de otras actividades que refieren a otros temas”*) . No contesta el 10,5%.

Al preguntarles **si participarían y por qué**, consignan que sí, especificando “me gusta” (14,9%), porque enriquece la formación profesional (14%), aporta a la transformación

⁵ Terigi (2010) denomina trayectorias “reales”, es decir, con lo que efectivamente acontece y puede verse en las estadísticas educativas y en las investigaciones que indagan en las historias de vida de los sujetos. Estas trayectorias surgen en contraposición a la idea de trayectorias “teóricas” referidas a quien ingresa a tiempo, permanece, avanza un año tras otro y aprende. A pesar de que la investigación educativa, la experiencia y las estadísticas, muestran la existencia de trayectorias diversificadas, insistimos en seguir pensando en trayectorias teóricas y una de sus razones centrales es porque a partir de las mismas se ha estructurado nuestro saber pedagógico, es decir, sabemos cómo enseñar a sujetos de determinada edad y en su correspondiente nivel o grado escolar (Terigi, 2010).

social/resolver problemas (7%), permite conocer otras realidades (3,5%) y porque lo hice en años anteriores de cursado (2,6%). No contesta el 13,2%.

De los estudiantes que **actualmente participan en alguna actividad que se desarrolla en sectores sociales vulnerables**, un 29,8% lo hace en el marco de las prácticas socio-comunitarias de alguna asignatura correspondiente a la carrera que cursa, un 13,2% en proyectos de organizaciones externas a la UNRC (Taller de Alfabetización de la Municipalidad de Río Cuarto, Centros Comunitarios, Merenderos Barriales, Talleres de Arte para niños, Centros Comunitarios Familiares, Casa Lubetkin -Fundación Nuevo Hospital-, Misiones al Norte de la Iglesia Católica o Proyectos sociales pertenecientes a la Iglesia Catedral de Río Cuarto, Ciudad de los Niños Río Cuarto, Programa Club Bíblico, Centro de Rehabilitación de Drogas, TECHO, Orfanato), un 5,3% participa en prácticas socio-comunitarias y en organizaciones externas a la UNRC y un 2,6% indica la opción “Otros”, especificando actividades que realizan, como: “Organización sin fines de lucro con prácticas culturales y artísticas (proyecto extra-académico de estudiantes de periodismo narrativo en formato digital que visibiliza las historias de estudiantes de la UNRC)” y “Básquet en sillas de ruedas (Los Halcones)”⁶ y un estudiante seleccionó la opción Proyecto de Extensión (0,9 %). No contesta el 2,6%.

Al consultarles **¿Por qué realizas esta actividad? (indica con una cruz, podés marcar más de una)**, entre los que se encuentran participando en alguna actividad, aparece en un alto porcentaje (32,5%) dos o más de las razones descriptas, surgiendo algunas diferencias entre las carreras cuando indican más de una opción. En el caso de los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía aparecen “*Me invitaron (amigos, profesores, etc.)*”, “*Siempre realicé este tipo de actividades*”, “*Son parte del ser estudiante universitario*” y “*Me sirve en mi formación profesional*”. Para los estudiantes de Comunicación Social, además de estas opciones mencionadas aparecen “*Por militancia social y política*” y “*Por compromiso social*”. Para los estudiantes del Prof. en Educación Inicial especifican “*Me invitaron (amigos, profesores, etc.)*” y “*Me sirve en mi formación profesional*”. Finalmente la opción que más indican los estudiantes del Prof. en Educación Física “*Es obligatorio*”, “*Son parte del ser estudiante universitario*” y “*Me sirve en mi formación profesional*”. En este caso, estos estudiantes al momento de

⁶ Cabe aclarar que el porcentaje que respondió que no participa actualmente (51,8%) en alguna actividad que se desarrolla en sectores sociales vulnerables, en las preguntas siguientes del cuestionario, respondió en qué otros espacios lo hace y por qué.

tomar el cuestionario, estaban realizando prácticas socio-comunitarias curriculares como parte de una asignatura.

Los que indican sólo una opción, en orden decreciente seleccionan: “Siempre realicé este tipo de actividades” (6,1%), “Me sirve en mi formación profesional” (6,1%), “Me invitaron (amigos, profesores, etc.)” (5,3%), “Por militancia social y política” (1,8%), “Por compromiso religioso” (0,9%), “Es obligatorio” (0,9%) y “Otros” (0,9% - “*curiosidad*”).

A los fines de indagar sobre estas actividades a lo largo de su trayectoria universitaria y antes de comenzar la universidad, les preguntamos: **En años anteriores del cursado de tu carrera ¿habías participado en alguna actividad que se desarrolle en sectores sociales vulnerables? y ¿Por qué?** El 64,9% dice haber participado, el 32,5% que no. No contesta el 2,6%. De ese porcentaje que participó, lo hizo “porque formaba parte de un espacio curricular -PSC-” (14%), “por militancia social y política” (0,9%), “porque da satisfacción/gratifica” (0,9%), “Dos o mas de las anteriores” (0,9%). Un 4,4% especifica Otros: “*por qué quería involucrarme en alguna actividad*”, “*siempre quise ayudar al que más lo necesita, porque la universidad funciona por y para la universidad y el conocimiento no sólo se construye en la universidad sino en un proceso continuo de intercambio entre ésta y la sociedad*”, “*he participado en un grupo de la iglesia*”. Analizando los documentos institucionales, observamos que en las carreras Lic. en Psicopedagogía, Prof. en Educación Inicial y Educación Especial, las cátedras que presentan proyectos de prácticas socio-comunitarias corresponden mayoritariamente a 2 o 3 año, no siendo frecuentes en asignaturas de 4 o 5 año.

Entre las razones de los que no hicieron actividades en años anteriores, responden “no me lo habían propuesto/no tuve oportunidad” o “no tuve información al respecto” (15%), “estaba abocado al estudio y cursado de la carrera” (5,3%), “no me interesaba” (2,6%) y Otras razones, un 1,8% (“*porque en la carrera no nos pidieron realizar eso, sé que en las prácticas tenemos obligación hacerlas*”).

Frente la pregunta **¿Antes de comenzar la universidad, habías participado en alguna actividad de este tipo?**, más de la mitad responde que no (60,5%). Del 36% que responde afirmativamente, lo han hecho en Centros Comunitarios -Copa de leche, Apoyo escolar- (9,6%), ONG (6,1%), Escuela Secundaria -proyectos- (6,1%), Iglesia -viajes al Norte del país, misiones barriales, etc.- (6,1%), “Barrios carenciados” (opción Otros 5,3%), “Vecinales” (0,9%). De los estudiantes encuestados, 3 de ellos especifican

que realizan estas actividades con sus familias (Centro de Rehabilitación de Drogas y Centros Comunitarios, uno fue fundado por el grupo familiar).

Finalmente les planteamos **¿Qué sentido le das al hecho de que los estudiantes universitarios participen en proyectos sociales y comunitarios durante su carrera?**, analizando las respuestas e intentando sistematizarlas, aparecen: “para formación profesional y personal” (34,2%), “para conocer otras realidades -sectores de la sociedad con pobreza, vulnerables-” (14%), “para articular conocimiento teórico y realidad (T-R)” (8,8%), “para ayudar a otros -solidaridad, empatía- (7,9%), “como forma de devolverle a la sociedad (universidad pública)” (5,3%), “para intervenir en el cambio social/transformar la realidad” (2,6%), “como forma de vinculación de la universidad y la comunidad” (2,6%), “para detectar problemas y actuar para solucionarlos” (2,6%) y “para construir un sentido crítico/otra mirada” (1,8%).

Analizando estas respuestas, podemos advertir que se dividen en dos grandes grupos, por un lado los que mencionan aspectos relacionados con conocimientos y formación personal (58,8%) y por otro lado aquellos vinculados con ayudar a otros ya sea involucrando un compromiso de orden ético y político o bien socio-afectivo (21%). Un 16,7% refieren a dos o más de los sentidos anteriores, explicitando tanto el enriquecimiento personal y la posibilidad de ayudar a otros (*“para conocer otras realidades y para articular conocimiento teórico y realidad -T/R-”, “para formación profesional y personal y para construir un sentido crítico/otra mirada”, “para conocer otras realidades y para intervenir en el cambio social/transformar la realidad”, “para conocer otras realidades y para ayudar a otros”, “para formación profesional y personal y para devolverle a la sociedad (universidad pública)”*).

3.2. Expresiones referidas a la experiencia de participar en proyectos sociales y comunitarios durante la carrera universitaria

La lectura de los datos permite los primeros pasos para un análisis; en ese sentido intentamos agrupar algunos campos a partir de las construcciones simbólicas que los estudiantes desplegaron acerca de sus experiencias.

- **Para conocer “otras realidades” no tan habituales como sectores de la sociedad con pobreza y condiciones de vulnerabilidad:**

“Me parece muy bueno conocer otra perspectiva. La otra cara de la ciudad, la pobreza, la precariedad” (Est. 1 – Lic. en Psicopedagogía)

“Creo que es muy bueno que desde la universidad existan estos espacios, para que no vivamos enfrascados y podamos acercarnos un poco más a la realidad social, poder ejercer nuestras prácticas e incluso aprender mutuamente” (Est. 55 – Prof. Educ. Inicial)

“A esta altura de la carrera uno amplía el horizonte de pensamiento. Te ayuda a conocer más exhaustivamente otras realidades. Por ende el conocimiento crecerá. Ampliaremos nuestro punto de vista” (Est. 61 – Comunicación Social)

“Es de gran importancia... nos ayuda ver otro tipo de realidades quizás en las cuales no somos o éramos participes, generando así aumentar nuestro aprendizaje personal como futuros profesionales” (Est. 93 – Prof. en Educ. Física)

- **Como espacio para reconocer problemas y demandas en la sociedad y actuar en ellos:**

“Es sumamente importante, nos realiza como estudiantes, nos forma, además favorece el vínculo universidad-comunidad, permitiendo la intervención en la detección y resolución de sus problemáticas” (Est. 34 – Lic. en Psicopedagogía)

“El valor de las actividades es fundamental, ya que favorece el vínculo del estudiante con la comunidad y además le permite como futuro profesional conocer la realidad en la que está inserto y desde su propia praxis poder detectar problemas y actuar en ellos” (Est. 35 – Lic. en Psicopedagogía)

“Como profesionales de una sociedad les sirve participar en estos proyectos para tener dimensión de los problemas de la sociedad que son parte. Les sirve para ejercer tu profesión teniendo en cuenta la diversidad y desigualdad social” (Est. 64 – Comunicación Social)

“Lograr tener una experiencia práctica ya que es necesaria para que a la hora de recibirse no estén sumergidos en la teoría y realmente conozcan y accedan a la realidad en carne propia y así lograr la transformación social” (Est. 58 – Comunicador Social).

- **Como compromiso ético y responsabilidad social:**

“Es importante, porque como estudiantes de una Universidad pública tendríamos que estar más comprometidos con sectores sociales vulnerables ya que la universidad es de todos y es importante devolverle la atención a estos barrios” (Est. 52 – Prof. Educ. Inicial)

“Considero que es necesario comprometerse en prácticas como éstas, que hay que involucrarse, para fortalecer el compromiso social, más aún como futuros profesionales” (Est. 25 – Lic. en Psicopedagogía)

“Creo que para crecimiento social y muchas veces personal es de suma importancia que los jóvenes se involucren en problemáticas sociales demostrando compromiso con el otro” (Est. 69 – Comunicación Social)

“... Los estudiantes universitarios estamos sostenidos por toda la sociedad incluso por los sectores más vulnerables. Lo que menos se puede hacer es retribuir este beneficio...” (Est. 62 – Comunicación Social)

- **Como contribución a la formación personal y de futuro profesional:**

“Me parece una buena posibilidad para el estudiante, porque no es solo fundamental en su formación sino también como persona (Est. 7 – Lic. en Psicopedagogía)

“Es importante que los estudiantes tengan contacto con la realidad, con respecto a su carrera y que se vaya formando una actitud y personalidad profesional... para que pueda alcanzar sus conocimientos y aprender a razonar de otra manera...” (Est. 65 – Comunicación Social)

“A través de la participación, el estudiante adquiere otros conocimientos para su formación personal...” (Est. 95 – Prof. en Educ. Física)

- **Como formación en la disciplina o campo mediante la articulación entre conocimiento teórico y realidad (T-R):**

“Es fundamental para fomentar el vínculo entre la universidad y la comunidad, ampliando la visión del estudiante para ir más allá de los libros” (Est. 51 – Prof. Educación Inicial)

“Para que se tenga una bajada de todo lo teórico aprendido en la universidad en la realidad social, ya sea de la más cercana a uno como de otros, que no son la misma que las nuestras. Es para darle sentido (aprendizaje significativo)” (Est. 4 – Lic. en Psicopedagogía)

“Es muy interesante realizar esta práctica, fomenta los valores al estudiante o futuro profesional, además es la forma (o una de las formas) para poner en práctica lo que se va aprendiendo durante la formación” (Est. 97 – Prof. en Educ. Física)

“Me parece importante porque con respecto a mi situación es un modo de aplicar los conocimientos vistos, aportar algo ya sea mínimo o no, a la comunidad y a los niños que nos esperaron siempre con alegría y un abrazo” (Est. 101 - Prof. en Educ. Física)

“Es una forma de actuar y aplicar lo que uno estudia. Ayuda a la conformación del alumno como futuro profesional, con sensibilidad social” (Est. 75 – Comunicación Social)

“Considero que es importante tanto para el estudiante, ya que tiene una experiencia más en su trayectoria y puede implementar lo aprendido durante la misma” (Est. 39 – Prof. Educ. Inicial)

Con cierta evidencia podemos decir que las prácticas realizadas por los estudiantes en situación de proyectos o actividades con sentido socio-comunitarias han permitido a los estudiantes lo que Macchiarola (2014) denomina un *aprendizaje situado*, esto quiere decir por una parte que se efectúa en escenarios socio-territoriales, organizacionales concretos, en los tiempos y espacios en los que se despliega la vida cotidiana de grupos y comunidades, en un contexto particular atravesado por dimensiones institucionales, socio-culturales, políticas, etc. Por otra parte hace referencia a un aprendizaje en acción y reflexión permanentes, donde el énfasis está puesto en la interacción e intercambio con otros, en inevitable confrontación con problemas, necesidades, anhelos que pugnan por expresarse e instituirse en demandas que reclaman de ese aprendizaje situado que efectivamente sea un aprendizaje haciendo, donde teorías y conceptos se integren al trabajo en terreno.

Además reconocemos que han posibilitado a los estudiantes construir competencias propias del campo profesional; se trata de saberes integrados a la acción, en una praxis

que integra conceptualización y realización. El trabajo en terreno permite dar sentido a los conceptos y teoría.

Por otra parte es justo recuperar la mención de aquellos que expresan solidaridad desde acciones comprometidas con los más necesitados, aquí es justo señalar que muchos estudiantes (que tienden a ser los estudiantes que se comprometen con su práctica de intervención) tienen en su historia experiencias de cercanía con sectores desprotegidos, historia transitada en el ámbito familiar, en otros grupos u organizaciones de pertenencia o por las instituciones de educación que anteceden a la universidad.

En continuidad con el análisis, algunas expresiones de los estudiantes reflejarían lo que Gómez Gómez y Silas Casillas (2011) consideran, el estudiante como un actor social que se queda en un nivel de sensibilización, de indicios de ética -quizás cercana a la culpa-; no se trasciende del reconocimiento y aceptación de la existencia de la desigualdad y un cierto “descubrimiento” de que la pobreza o vulnerabilidad de ciertos sectores sociales, es un problema.

Para estos autores “resulta irónico que los estudiantes no se consideran un factor de solución ante las problemáticas sociales, entre ellas la pobreza, siendo que en algunos casos estos sujetos desempeñarán cargos en los que podrán contribuir a combatir dichos problemas” (Gómez Gómez y Silas Casillas, 2011, p. 90). En este punto es importante pensar que las representaciones simbólicas expresadas por los estudiantes consultados pueden entenderse como orientaciones o predisposiciones a la acción; es decir estarían predisponiendo las mismas estrategias de intervención.

4. Un contexto necesario para seguir analizando...

En la universidad argentina, la extensión universitaria ha sido históricamente una referencia para pensar y repensar la función social que le compete a la universidad como institución pública. El movimiento reformista de 1918 impregnó a la universidad de profundos postulados, entre ellos, considerar la incorporación de la extensión universitaria como una de sus funciones esenciales, mediante la cual la universidad traduce su compromiso social, priorizando su acción hacia los sectores que presentan mayor debilidad social.

Pese a esto, Enrique Saforcada (en Macchiarola y Juárez, 2014, p. 17) la describe según algunos avatares que la misma ha sufrido:

... La puerta de Extensión que abrió el movimiento de 1918, tan entornada luego y prácticamente cerrada en las últimas décadas, -más que cerrada, fue

cambiando el ámbito al cual se abría pasando a franquearse para que el universitario y universitaria aprendiera a ser egoísta y usara a la sociedad para adquirir destrezas a su costa para luego usarlas para extraerle dinero en la práctica profesional o para que ciertos sectores minoritarios de la sociedad la exploten...

En este aspecto, sin desconocer esos períodos de la universidad argentina, la publicación de las IV Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario, llevadas a cabo en el año 2015 en la Universidad Nacional de Mar del Plata, rescata el esfuerzo emprendido que los actores de la comunidad universitaria vienen desarrollando en los últimos años:

El compromiso social de las Universidades Nacionales fue uno de los legados más trascendentes de la Reforma Universitaria de 1918. A partir de ese momento y a largo del siglo XX se fue conformando la identidad de la Universidad como agente de transformación, asumiendo y consolidando su misión social. Tras el retorno de la democracia y sobre todo en los primeros años del nuevo milenio, luego de la fuerte crisis económica y política de Argentina del año 2001, los Congresos, Jornadas, Encuentros de Extensión y el Voluntariado Universitario fueron creciendo de modo exponencial, demostrando las múltiples y variadas experiencias en comunidad de todas las universidades del país y la Región. Durante los últimos diez años, los Proyectos sociales de la Universidad van incluyéndose como Políticas de Estado, recuperando de sobremanera la acción concreta de la universidad hacia la comunidad. De esta manera puede verse con claridad una inocultable tendencia a repensar esta misión social en el seno de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, recuperando, profundizando y concretando las ideas enunciadas casi un siglo atrás (Abelo, Galluzzi, Huergo, Sallorenti, y Libera, (2015, p. 8)

Respecto a esta problemática, numerosos son los intentos por encontrar caminos vinculantes; las instituciones universitarias ensayan variados dispositivos para afianzar, consolidar o bien promover su compromiso con las necesidades de sus entornos de pertenencia. Además de las actividades de extensión que las universidades argentinas han realizado y las que particularmente la Universidad Nacional de Río Cuarto ha desarrollado, en los últimos años se suma la propuesta que el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Secretaría de Políticas Universitarias, impulsa el Programa de

Voluntariado Universitario, creado en el 2006. En el año 2009 la Universidad Nacional de Río Cuarto dispone la implementación de Prácticas Socio-comunitarias como una estrategia de gestión y planificación institucional que busca articular la universidad con la sociedad a través de sus funciones de enseñanza, investigación y extensión. La incorporación de estas prácticas, involucra tres dimensiones analíticas que deben tenerse en cuenta: dimensión institucional, curricular y didáctica.

Los dispositivos universitarios que promueven la participación de los estudiantes en actividades de vinculación con necesidades del contexto social de pertenencia llevan sentido institucional, promoviendo instancias de encuentro con otros y compartiendo saberes; esto en el marco de lo acuñado ampliamente como compromiso social universitario.

En esta dirección, podemos volver a nuestro análisis respecto de las experiencias de estudiantes, quienes orientan sus significados en la idea de oportunidades para promover solidaridad como un valor propio y apropiado en la idea de ser universitario, sin embargo esto suele acentuar el carácter individual o de acto privado. Por otra parte está presente la concepción de práctica política, social y ciudadana, lo cual se orienta como idea hacia la transformación social; sin embargo este sentido parece más difícil de sostener desde los proyectos institucionales y quizá por eso los estudiantes lo visualizan en orden menor. En este sentido Macchiarola (2014, p. 246) sostiene que “la transformación social no se piensa como producto directo de estas prácticas sino como consecuencia a mediano o largo plazo con la intervención de profesionales con conciencia crítica capaces de desarrollar prácticas profesionales contras hegemónicas, alternativas y emancipatorias”. Esto, necesariamente requerirá el desarrollo de proyectos integrales, territoriales y sustentables.

Las referencias y aportes de los autores antes mencionados nos permitió ir aproximándonos a la premisa de que los *sentidos/significados* de *ser estudiantes universitarios* se van entramando en un complejo de prácticas, relaciones, trayectorias y proyectos sostenidos en espacios colectivos tales como los grupos e instituciones. Desde este lugar remarcamos que los marcos institucionales atraviesan fundamentalmente las experiencias singulares, del mismo modo en que los procesos económicos y políticos (en continuidad o con evidentes cambios) están presentes en la definición de lo institucional. Tal vez, como otra cara de la misma moneda, plantear el abordaje de estos temas da cuenta de la preocupación por aquellas prácticas que se ponen en marcha

desde la universidad, frente a los persistentes procesos de desigualdad, exclusión social y fragmentación espacial.

5. Reflexiones finales

Nuestra propuesta de comenzar a pensar lo que una primera aproximación al campo de estudios va presentando como emergencias nos permite volver a interpelar el anhelado intercambio de saberes entre universitarios y actores de una comunidad particular. Mediante los análisis preliminares pudimos establecer conexiones con temas que venimos trabajando en proyectos de investigación y extensión.

Es necesario considerar que los sentidos/significados que los estudiantes universitarios construyen y las intenciones de la universidad, mediante los proyectos o acciones, marcan cierta distancia que, podemos postular, son un desafío para la institución a trabajar en una construcción alternativa en torno a la búsqueda de mejores formas para poder incidir de una manera más efectiva en la formación de los estudiantes, por una parte y en el papel que como actor social se adjudica la universidad en relación con su contribución a una sociedad más justa.

Además diversas preguntas vuelven a surgir y recrean sus sentidos en la reflexión acerca del complejo problema de la articulación (de la Universidad con la sociedad, de las cátedras entre sí, de los contenidos, de lo “teórico” con lo “práctico”, de la investigación con la extensión, etc.).

En este marco, las acciones que venimos desplegando dan visibilidad a la necesidad de pensar nuevas formas de relación entre docencia, investigación y extensión demostrando que es posible cambiar formas conservadoras de enfrentar esta relación triádica y que es prioritario comenzar a transitar este camino por parte de quienes integran la comunidad universitaria.

A medida que avanzamos en nuestras reflexiones, advertimos que prevalece, en primera aproximación, una presunción acerca de cierta existencia de atribuciones de sentido compartidas o más o menos homogéneas lo que llevaría a pensar en la existencia de marcos de referencia comunes sin necesidad de mayores aclaraciones ni cuestionamientos. Lo que de Sousa Santos (2010) ha denominado “ecología de saberes”, es decir, un conjunto de prácticas que promueven un diálogo y convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción, invita a concebir que en las experiencias de intervención está instalada la comprensión de que la universidad ya no tenga el monopolio en la producción de ese saber.

Sin embargo, la experiencia de trabajo nos coloca frente a la necesidad de problematizar estos presupuestos y reconocer que no existen necesariamente idénticos marcos de sentido al respecto. Cada experiencia abre interrogantes sobre lo que aún debemos aprender y sobre las profundas transformaciones, todavía no concretadas, que nos exige asumir el lugar de los universitarios de cara al compromiso social de la universidad pública de manera genuina y crítica.

6. Bibliografía

- Abelo, S. E.; Galluzzi, M. C.; Huergo, C.; Sallorenti, P. y Libera, M. E. (2015) *IV Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario y V Jornadas de Compromiso Social Universitario Mariano Salgado: prácticas comunitarias y aprendizaje en contexto: aportes para la curricularización de la extensión*. [CD-ROM] Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Barros, M. E.; Gunset, V. y Abdala, C. (2004) El Oficio de Estudiante Universitario, Un Trabajo Artesanal. Ponencia IV Encuentro Nacional y Latinoamericano: la Universidad como objeto de estudio. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Recuperado el 14 de marzo de 2014 en http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/018.htm.
- Baz, M. (1998) La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En Jáidar, I.; Vargas, L. E.; Fernández, L.; Perrés, J. y Baz, M. *tras las huellas de la subjetividad*. (pp. 119-131) Xochimilco, México: Cuadernos del TIPI, UAM- Xochimilco.
- Blanco, R. y Pierella, P. (2009) Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* VI (6): 69-84. DOI www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a04blanco.pdf.
- Carli, S. (2006) La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*: 25: 29-46. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

- Coulón, A. (1990) *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. Thèse de doctorat d'Etat. Paris, France: Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Coulón, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona, España: Paidós
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*: 1: 1-78. Xalapa, México: Universidad Veracruzana. DOI <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html>
- Fernández, L. y Ruiz Velasco, M. E. (1997) Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 92-103). Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- Gómez Gómez, E. N. y Silas Casillas, J. C. (2011) Las representaciones de los estudiantes universitarios sobre la pobreza y la intervención socio universitaria. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*: 3 (3): 73-95 DOI http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_gomez.pdf
- Gómez Mendoza, M. Á. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010) El 'oficio' de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Revista Pedagogía y Saberes*: 33: 85 – 97. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. DOI <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/757/731>
- González Terreros, M. I., Aguilera Morales, A. y Torres Carrillo, A. (2013) Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita Echandía, C.; Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (compiladores) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (pp. 49-70) Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Clacso. Recuperado el 14 de marzo de 2014 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- Kandel Veghazi, V. (2013) Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*: 2 (2): 177-193. DOI <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art9.pdf>.

- León, E. (1997) El magma constitutivo de la historicidad. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (pp. 36-72). Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- León, E. y Zemelman, H. (Coords.) (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, España: Anthropos - México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- Macchiarola, V. y Juárez, M. P. (Comp.) (2014) *Experiencias de Prácticas Socio-comunitarias en la universidad. Recorridos, emergencias y desafíos de una innovación pedagógico-social*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Panaia, M. (2015) El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a los nuevos estudiantes universitarios: 13 (2): 53-72. DOI <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.5438>
- Tarifa, R. (2014) Incorporación de las prácticas socio-comunitarias al currículo universitario. *Revista Contextos de Educación*: 13 (15): 39-46 DOI <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/articulos/vol15/pdf/05-tarifa.pdf>
- Teobaldo, M. (1996) Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: Una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos. *Revista La universidad ahora*: 10: 94-105. Programa de estudios sobre la universidad. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares*. *Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010*. Recuperado el 20 de febrero de 2017 en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tinto, V. (2004) *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Recuperado el 25 de mayo de 2015 en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res071/art3.htm>. (Traducción de Carlos María de Allende)
- Vallaes, F. (2004) La responsabilidad social de la universidad. Palestra. *Portal de Asuntos Públicos de la PUCP*. Recuperado el 20 de mayo de 2009 en: <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>

- Vélez, G. (2002) Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el Trabajo Intelectual, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Vélez, G. (2007) Aprender el oficio de estudiante universitario. En Rivarosa, A. (comp.) *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria.* (pp. 27-39) Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.