

Espacios Específicos sobre Discapacidad en la Universidad: ser para dejar de ser o seguir siendo canción en el viento

Verônica Rusler

Como citar: RUSLER, Verônica. Espacios Específicos sobre Discapacidad en la Universidad: ser para dejar de ser o seguir siendo canción en el viento. *In:* LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior:** das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 103-114. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p103-114>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 5

Espacios Específicos sobre Discapacidad en la Universidad: ser para dejar de ser o seguir siendo canción en el viento

Verônica RUSLER¹

La educación superior: privilegio, gesta y derecho

En un texto que ya es un clásico de la educación en Argentina de Pablo Pineau *¿Por qué triunfó la escuela?* el autor desarrolla el fenómeno global de expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Habiéndose legislado su obligatoriedad, dice Pineau, “la condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en un estigma degradante”. (2001, p.306) La escuela primaria se generaliza “empujando” hacia nuevos cambios también a los niveles subsiguientes. La más reciente obligatoriedad del nivel secundario en la región, pone a las puertas de entrada de las instituciones de nivel superior aspirantes que años atrás difícilmente se hubieran acercado. Esto tiene lugar conjuntamente con el impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, en los marcos regulatorios de los países adherentes.

El Modelo Social de la Discapacidad, desde el desarrollo teórico y la militancia, impulsó y orientó la producción de conocimientos que posibilitaron la construcción de entornos educativos accesibles, que dieran la bienvenida, que

¹ Programa Discapacidad y Accesibilidad/ SEUBE. Filo.UBA y Programa Discapacidad y Universidad/ UBA. Bienestar (UNIVERSIDAD de BUENOS AIRES- ARGENTINA) verorusler@gmail.com

alojaran y desde los cuales fuera posible promover el aprendizaje y la participación. También puso de manifiesto que estudiar la inclusión implica mirar muy de cerca los mecanismos de exclusión, analizar críticamente el dispositivo escolar y pensar(nos) como parte constitutiva de un sistema educativo, con relaciones de corresponsabilidad entre niveles y modalidades.

Desde la perspectiva de la inclusión pueden delinearse tres estados de la educación superior (Rusler, 2021; 2022) como institución- privilegio creada para la formación de élites gobernantes, como gesta heroica, esfuerzo individual y superación personal y como derecho individual y colectivo (Rinesi, 2015) a partir de políticas públicas desplegadas para este nivel que es el único no obligatorio del sistema educativo.

Los relatos de estudiantes con discapacidad que pudieron ingresar, permanecer y egresar dan cuenta mayormente de apoyos provenientes de sus familias y de la buena voluntad de algunos docentes. Sus trayectorias se constituyen en gestas heroicas por el sobresfuerzo que implican y el carácter de “superación personal” que se les propone y también presupone.

Más recientemente, esa educación superior fundada en América Latina bajo el objetivo de conformar la identidad nacional y formar las élites intelectuales, pasó de estar conformada por unas pocas instituciones de élite a constituirse en un espacio masificado y heterogéneo de universidades, institutos técnicos, colegios universitarios (Del Valle et al., 2016). Así lo expresa la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, al concebirla como bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado.

En este marco de ideas, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad se instala de a poco, nutriéndose del trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario y de la tracción, siempre presente y siempre esencial, del movimiento asociativo. (García et al. 2015)

El derecho a la universidad en el marco de las políticas de derechos humanos

La normativa sobre discapacidad por muchos años, y aún en la actualidad, se ha elaborado fundamentada y atravesada por la perspectiva médica rehabilitadora, la idea de la discapacidad como una “tragedia médica individual” que debe curarse o por lo menos paliarse, lo que ha interferido en la producción de regulaciones desde una perspectiva de derecho (Cruz Vadillo, 2016). Asimismo, el tema de la discapacidad siempre tiende a derivar en circuitos paralelos, en

educación superior ventanillas diferenciadas, que reproducen, de alguna manera, la segregación histórica que se instaló desde los mismos inicios de los sistemas educativos modernos. Al respecto solo hace falta retrotraerse a la historia de la educación de ciegos y sordos y bastante después de otros sectores de la población con discapacidad, que permanecieron por mucho más tiempo fuera de las instituciones educativas.

El marco regulatorio se ha ido traccionando desde el movimiento asociativo a medida que las propias personas con discapacidad fueron haciéndose camino- gesta a través del sistema educativo. Algunos documentos para nivel inicial y primaria en Argentina datan de la primera mitad de la década de 1990, en resonancia de lo que representó la Declaración de Salamanca de la UNESCO, que en 1994 dejó asentados los principios de la educación inclusiva. No obstante, en Argentina no tuvieron lugar acontecimientos similares en el nivel superior hasta fines de esa década y comienzos del nuevo siglo. Desde entonces, con el advenimiento de modificatorias de ley, resoluciones y disposiciones, coexisten en mayor o menor armonía con diferente alcance, incumbencias e incluso perspectivas.

Vanesa Casal (2020) analiza las tensiones entre políticas y prácticas de la educación inclusiva en el nivel primario e identifica normas que establecen principios/criterios generales, normas que establecen procedimientos y normas que regulan los apoyos. Asimismo, hay un ordenamiento que las organiza de acuerdo a su carácter internacional, nacional, jurisdiccional en convivencia con normas que se generan desde las instituciones educativas.

Se analiza a continuación, a modo de ejemplo, parte de este corpus normativo en Argentina, ejercicio que puede realizarse con otros países de la región. Argentina ha adherido a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que es Ley Nacional N° 26.378 desde 2008 y tiene jerarquía constitucional por Ley N° 27.044 desde 2014. Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) establece que el sistema educativo argentino se rige por el principio de inclusión y pone de manifiesto también que se “(...) garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades *según las posibilidades de cada persona*” (Art. 42) poniendo la responsabilidad una vez más sobre el sujeto y sus capacidades. Asimismo, la Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) plantea el establecimiento de medidas para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidad (Art. 2º Inc. d) que, en una modificatoria de 2002 Ley N° Ley 25.573, se circunscribe a la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos así como a la formación de profesionales que puedan atender a los requerimientos nacionales y regionales que plantee la discapacidad.

Los estatutos de las universidades nacionales se hicieron eco de estos avances incluyendo en la actualización, o producción en el caso de las universidades más nuevas, secciones que advierten acerca de su desarrollo sin discriminación por motivos de origen, condición social, etnia, culto, género, discapacidad, entre otros. Y, si nos acercamos a cuestiones bien cotidianas de la vida institucional, los llamados perfiles de los futuros graduados, por ejemplo, involucran una diversidad de habilidades, como las defensas de tesis y concursos exclusivamente orales y rasgos como la versatilidad o la aptitud para el trabajo en equipo, sin mención alguna a posibles barreras y requerimiento de apoyos que ello implique. En cuanto a la intervención de los espacios específicos que asumen el trabajo con la discapacidad en el nivel, está aún permeado por el requerimiento de certificados y constancias médicas.

Efectivamente, las distintas representaciones que coexisten acerca de la discapacidad y del derecho a la educación, son un reflejo de lo social y se expresan a través de las prácticas discursivas que dan letra a las políticas públicas (Cruz Vadillo, 2016). En este sentido, resulta necesaria una lectura de la normativa como política pública desde esta perspectiva.

Las políticas deben ser vistas como un mandato representacional. Son y contienen representaciones de cosas, de derechos y de sujetos, implican una postura vertical y unidireccional del otro, de su ser, de su estado. Son a grandes rasgos visiones institucionalizadas, construidas desde el dispositivo de la modernidad, de la disciplina, de la norma, de la ley, la regla, lo típico, lo sano (Cruz Vadillo, 2016, p.305).

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948 tiene un fuerte sesgo territorial y cultural propio del contexto de postguerra en el que fue elaborada. Expresa el acceso a derechos “sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (...) como (...) la condición política, jurídica o internacional del país o territorio (Art. 2). Asimismo, que toda persona tiene derecho a la vida cultural de la comunidad (Art. 27) y educación elemental gratuita y obligatoria. En lo referente a los estudios superiores dice “(...) será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Art. 26) ubicando, una vez más, exclusivamente en el sujeto la responsabilidad de su propia trayectoria.

Transcurrieron sesenta años desde esta Declaración de 1948 hasta la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad por las Naciones Unidas en 2006. La Convención que no nació de un repollo, sino que tiene detrás documentos, tratados, declaraciones y, sobre todo, lucha, muestra todo lo recorrido, pero también lo mucho que queda por recorrer.

Más recientemente el “modelo de derechos humanos de la discapacidad” irrumpe a partir de la maduración de la propia Convención y las críticas al modelo social que proponen trascender las perspectivas basadas en las capacidades, características o condiciones de las personas (Palacios, 2020).

Espacios específicos que asumen el trabajo en relación a la discapacidad en la universidad

En los últimos veinticinco años se ha incrementado significativamente la investigación sobre discapacidad y educación. Si bien la mayoría de estos trabajos se orientan a las barreras que encuentran y la ayuda que precisan los estudiantes con discapacidad, se han ido incorporando otros temas como el trabajo docente, la enseñanza, las actitudes, las ideas sobre la discapacidad que circulan en las instituciones, cómo se perciben las personas con discapacidad. Más recientemente, se sumaron indagaciones que interpelan, de alguna manera, a las propias instituciones de educación superior y, más específicamente, a los espacios específicos que, en forma de programas y comisiones, asumen el trabajo en relación a la discapacidad. (Rusler, 2022)

La amplia diversidad de factores que convergen en las instituciones de educación superior, tanto las intrínsecas como las políticas, las representaciones sociales, la multiplicidad de significados y dimensiones de análisis en torno a la discapacidad, hacen del estudio de esta relación – discapacidad y educación superior – un tema complejo y difícil de asir. (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017)

Tania Zancanaro Pieczkowski (2014) en un estudio en el que analiza la perspectiva de los docentes, explica como los profesores descubren la pluralidad de la inclusión en tanto palabra de múltiples significados y promotora de tensiones y angustias al tiempo que también moviliza hacia lo nuevo, hacia la deconstrucción de ideas instaladas y el crecimiento personal y profesional.

A modo de trazar un recorrido posible de estos acontecimientos, se proponen diferentes momentos como escenarios dinámicos en los que van teniendo lugar hechos relevantes: la visibilización, la institucionalización, la transversalización y la curricularización (Rusler, 2018, 2021; 2022) Estos, por supuesto no se presentan de manera secuenciada y en orden, pero contribuyen al estudio de estos fenómenos complejos en la medida se van haciendo visibles, material y simbólicamente, los docentes, no docentes, estudiantes y graduados con discapacidad. Rodolfo Cruz Vadillo (2016) se refiere, profundizando en estas categorías, a una

invisibilidad discriminatoria (p. 144) y a una visibilidad incompleta (p. 130), también discriminatoria, toda vez que se perpetúa el incumplimiento del derecho a la educación en sus múltiples dimensiones.

La progresiva transformación que va teniendo lugar en las diferentes áreas institucionales y la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad, que es parte de un trabajo artesanal y sostenido, coexiste con propuestas atomizadas que no logran armar trama, ni trabajo colaborativo e interseccional.

Estos espacios específicos a los que se les ha asignado ocuparse de la discapacidad en las instituciones de educación superior, adoptan diferentes formatos y se ubican en distintos ámbitos institucionales: en áreas de gestión (secretarías, programas y comisiones), de docencia (trayectos en grado y posgrado, seminarios, asignaturas), investigación (equipos, programas) y extensión (equipos, proyectos, programas). En consonancia con ello los hay que asumen una composición interclaustró (integrados por docentes, no docentes, estudiantes y graduados) hasta los que incluso son sostenidos por una sola persona que lleva el espacio consigo a lo largo de su derrotero institucional (Rusler, 2022).

En muchos de estos espacios es posible identificar la figura de un “especialista en discapacidad” a cargo de una multiplicidad de tareas. Sandra Katz (2013; 2014) en un trabajo titulado *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad* ya alertaba de la importancia de considerar esta cuestión. ¿Es posible que una sola persona asuma tantas responsabilidades que involucren marco jurídico, tecnologías para la inclusión, psicología, procesos de enseñanza y aprendizaje, accesibilidad del material de estudio, accesibilidad edilicia, entre otras cuestiones? Esta figura de “especialista en discapacidad” deviene en “discapacitólogo” toda vez que resulta por lo menos infructuoso, asumir tareas con la rigurosidad necesaria e inhibir la responsabilidad por parte de quienes ostentan el conocimiento experto como el área legal, de informática, de arquitectura, de mantenimiento y de biblioteca.

Estos espacios pueden desarrollar propuestas focalizadas, orientadas exclusivamente a la discapacidad o bien propuestas más amplias que involucren a toda la institución. Asimismo es significativo el hecho de que el trabajo de algunos esté sostenido desde condiciones de legalidad, como formas de institucionalización material y simbólica, mediante leyes y resoluciones, y otros se apoyen en la voluntad (buena o no tanto) lo que constituye un problema a la hora de garantizar derechos y que estos se mantengan a lo largo de tiempo y de las trayectorias de estudiantes, docentes y no docentes.

Una última cuestión que es fundamental en el estudio y la promoción del trabajo de espacios específicos es la participación en estos de las personas con

discapacidad y sus organizaciones como generadores y principales efectores y no como destinatarios de las políticas, de objetos de asistencia a sujetos de experiencia (Rusler & García, 2020).

Una universidad que enseña y aprende

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) establece que es necesario:

“Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”. (Preámbulo, Art. I)

“Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad”. (Art. 9 Accesibilidad, Inc. c)

Efectivamente, la investigación de Tania Zancanaro Pieczkowski (2014) da cuenta de como la presencia de estudiantes con discapacidad produce efectos en la docencia universitaria, incidiendo en las prácticas pedagógicas, en la forma de ser docente, de concebir la docencia.

Asimismo, las representaciones constructoras de los estereotipos profesionales en la educación superior - profesiones asociadas al carácter aguerrido, a la habilidad física, a los buenos sentimientos y voluntades - interseccionan y tensionan la perspectiva de discapacidad y accesibilidad. Al respecto plantea Cruz Vadillo (2016) que la preocupación por ser normales, en un mundo de normales, con políticas, instituciones y dispositivos que buscan normalizar, incide notoriamente en nuestras representaciones sociales y, en el ámbito de la educación superior, en estos estereotipos que configuran nuestras prácticas.

En cuanto a la producción en docencia, investigación y extensión, qué se estudia, qué se enseña, qué construcción y articulación territorial se genera, resulta esencial la participación de las personas con discapacidad y qué tonalidades y volumen tienen su voces en el ámbito institucional. En este punto, el conocimiento disciplinar sobre discapacidad, al igual que las condiciones de habitabilidad no reducidas a cuestiones materiales sino de producción de lo posible, ponen de manifiesto la micropolítica institucional. (Cruz Vadillo, 2016). En efecto, en la curricularización de contenidos sobre discapacidad y producción de accesibilidad se expresan diferentes concepciones y perspectivas, algunas de

las cuales bordean o no se encuadran en los marcos regulatorios que, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se fundamentan desde el modelo social.

La idea de discapacidad como construcción social encuadra un posicionamiento teórico-político que interpela las prácticas y a la inversa, las propias prácticas interrogan y cuestionan a diario estos fundamentos trayendo nuevas preguntas, vacancias y propuestas como pensar la discapacidad y accesibilidad con relación a la teoría *creep*, los debates en torno a la perspectiva de género, nuevos roles profesionales vinculados a la accesibilidad y su regulación, la participación de intérpretes de lengua de señas en diferentes ámbitos, la audiodescripción sincrónica y asincrónica, las personas con discapacidad ejerciendo la docencia, por citar solo algunos.

Desafíos para la educación superior

A fin de transversalizar la perspectiva de discapacidad y accesibilidad y que ambos estén presentes en los proyectos institucionales, es condición necesaria trabajar en diferentes áreas de manera mancomunada y no segmentada. Asimismo, que la labor no se limite a respuestas que tranquilizan pero no se incorporan al acervo institucional y carecen de un carácter transformador. En este sentido, se trata de interpelar a las instituciones para poder correr el eje de lo individual, de la intervención sobre un sujeto, para modificar y repensar modos de hacer, estar y habitar el mundo, que son formas legítimas y que se convierten en modos de resistir y cuestionar, en lugares desde los cuales se reelaboran sentidos, prácticas, conocimientos. (Campero et al. 2019)

La posibilidad de que se dispongan tiempos y espacios para el diálogo, la conversación, el análisis y la construcción y de que todo lo realizado se ordene, guarde y comparta como memoria colectiva en un trabajo de historización, mapeo, recopilación de la experiencia disponible y formando parte de lo que se investiga, se enseña y se aprende en los institutos terciarios y la universidad, forma parte de la incorporación activa de categorías, experiencias y nuevas aperturas para la reflexión. (Campero, et al., 2019)

Ya se hizo referencia a la idea de “inclusión incompleta” según la cual se avanza en forma tibia en algunas condiciones de accesibilidad, en algunas políticas institucionales y prácticas pedagógicas (Cruz Vadillo, 2016) pero no resultan transformativas ni sostenidas en el tiempo. Pensar en la política en términos de establecimiento de vínculos y de lo que es mejor para el bien común es concebirla como algo inevitable donde la educación es siempre un hecho político. (Cuenca, 2024)

La producción y los debates sobre discapacidad y educación superior en el país y en la región constituyen una comarca teórica. (Rusler, 2021) Los ámbitos educativos, la escuela, los institutos, las universidades continuarán siendo productoras de discapacidad y exclusión en tanto no puedan pensarse desde una perspectiva política, de derechos y de accesibilidad.

Referências

- Campero, M; García, C; Heredia, M., & Rusler, V. (2019, Agosto 26–30). *Pensar la ideología, la materialidad y la intervención: La producción de accesibilidad como respuesta* [Apresentação de trabalho]. XIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires.
- Casal, V. C. (2020). Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva: Aportes desde la tesis de maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 21(12), 13–41. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/794>
- Cruz Vadillo, R. (2016). *Estudiantes universitarios: Políticas y representaciones sobre discapacidad* [Tese de doutorado não publicada]. Universidad Veracruzana.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cuenca, R. (2024, Abril 16–Julio 30). *Educación: Origen y consecuencia de la (in) justicia social en América Latina* [Apresentação de trabalho]. Distinguished Lectures 2024 “Otras imaginaciones, Otra educación inclusiva”, Universidad Bernardo O’Higgins (UBO), Santiago, Chile.
- Del Valle, D; Suasnábara, C., & Montero, F. (2016). *Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región*. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, El derecho a la universidad en perspectiva regional. IEC - CONADU; CLACSO.
- García, C, Heredia, M; Reznik, L., & Rusler, V. (2015). El programa de discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras: El desafío de comprometemos con la inclusión: Avances y perspectivas. *Redes de Extensión*, 1, 77–88. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1464>

- Katz, S. (2013). Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas? En G. Cachorro, G. y Cambor, E. (comps). Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad, (pp. 177-187). Editorial Biblos.
- Katz, S. (2014) La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad (Trabajo inédito)
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N°26206.
- Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad?: Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4, 12-42.
- Pieczkowski, T. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: Efeitos na docência universitária*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? In P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Ediciones UNGS.
- Rusler, V. (2018). Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. *Educación y Vínculos*, 1(1), 123-132. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2024/04/Rusler.pdf>

Rusler, V., & García C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. *Educación y Vínculos*, 3(5). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/807>

Rusler, V. (2021). *Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas: Ser para dejar de ser*. [Tesis de Maestría, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/17053>

Rusler, V. (2022). *Discapacidad y universidad*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.