

Políticas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Acercamiento al caso de la Universidad de Guadalajara.

Policies for the inclusive education of students with disabilities in Higher Education. A case study of the University of Guadalajara.

Rosana del Carmen Zamora Fernández¹

E-mail: rzfernandez88@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6747-1646>

¹Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, México

Forma de citación en APA, séptima edición.

Zamora-Fernández, R. C. (2026). Políticas para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Acercamiento al caso de la Universidad de Guadalajara. *Revista Nova Praxis*, 2 (3), 68-84.

Fecha de presentación: 30/05/2026

Fecha de aceptación: 11/07/2026

Fecha de publicación: 15/07/2026

RESUMEN

La educación inclusiva de estudiantes con discapacidad constituye un desafío importante para las instituciones de educación superior. El presente trabajo tiene como objetivo analizar los enfoques teóricos y metodológicos utilizados para estudiar las políticas de educación inclusiva, con énfasis en las prácticas institucionales y en el caso de la Universidad de Guadalajara. Se realizó una revisión bibliográfica documental, mediante la consulta de artículos científicos, libros, tesis, leyes, normativas y documentos institucionales relacionados con la discapacidad y la inclusión educativa. Los resultados muestran que México ha logrado avances importantes en la creación de leyes y políticas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades. Sin embargo, todavía existe una brecha entre lo establecido en las normas y su aplicación en la práctica. Persisten dificultades relacionadas con la accesibilidad, los ajustes razonables, la formación docente, los recursos disponibles, los procesos administrativos y el seguimiento de las políticas institucionales. En la Universidad de Guadalajara también se identifican avances normativos, pero continúan desafíos para lograr una inclusión efectiva. Se concluye que las universidades deben transformar sus prácticas institucionales para garantizar una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y basada en derechos humanos.

Palabras clave: educación inclusiva; personas con discapacidad; educación superior; políticas educativas; inclusión social.

ABSTRACT

The inclusive education of students with disabilities presents a significant challenge for higher education institutions. This paper aims to analyze the theoretical and methodological approaches used to study inclusive education policies, with an emphasis on institutional practices and the case of the University of Guadalajara. A literature review was conducted, consulting scientific articles, books, theses, laws, regulations, and institutional documents related to disability and educational inclusion. The results show that Mexico has made significant progress in creating laws and policies aimed at guaranteeing the access, retention, and participation of students with disabilities in universities. However, a gap still exists between what is established in the regulations and their application in practice. Difficulties persist related to accessibility, reasonable accommodations, teacher training, available resources, administrative processes, and the monitoring of institutional policies. At the University of Guadalajara, regulatory progress has also been identified, but challenges remain in achieving effective inclusion. It is concluded that universities must transform their institutional practices to guarantee a truly inclusive, equitable, and human rights-based education.

Keywords: inclusive education; people with disabilities; higher education; educational policies; social inclusion.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha despertado un vasto interés científico por las políticas públicas relacionadas con la educación inclusiva de personas con discapacidad en América Latina, contándose con numerosos acercamientos al tema gestionados en algunos casos por organismos internacionales como la UNESCO (Buendía, 2021; Ainscow & Miles, 2008; UNESCO, 2008), y en otros, por académicos de diversas universidades de la región (Pérez-Muñoz & Druet, 2023; Ramírez Narváez et al., 2022; Fajardo, 2017). En México, la producción científica sobre este asunto ha ido tomando mayor auge (Vergara & Ramírez, 2026), los estudios se concentran principalmente en dos líneas de investigación: la primera, engloba estudios relacionados con el proceso de evolución de la normativa internacional y/o nacional; y la segunda, se refiere al funcionamiento de esas políticas al interior de los centros educativos, desde un enfoque más empírico (Muñoz et al., 2026; Jacobo, 2025; González et al., 2021; Cruz Vadillo, 2016; 2019).

Asimismo, una de las unidades de análisis que comienza a tomar relevancia son las Instituciones de la Educación Superior (IES), en las cuales se señalan importantes áreas de mejora respecto a la habilitación de programas dirigidos a mejorar las estrategias de integración, permanencia, participación y egreso de los estudiantes con discapacidad (Pérez-Muñoz & Druet, 2023; Calvillo & González, 2024; Ramírez et al., 2022). Las voces que más sobresalen en este sentido son las de los estudiantes, quienes advierten un panorama de omisiones, desatención o fragmentación de procesos administrativos y educativos que dificultan su tránsito por las Universidades.

Este tema fue puesto en la agenda internacional a partir de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), que constituyó un hito en la forma de mirar la “diferencia”. El documento establece por primera vez el paradigma de una “escuela para todos”, sustituyendo la visión de la discapacidad desde un modelo médico o segregacionista hacia uno de justicia social y de derechos humanos. A partir de ese acontecimiento se fija el “paradigma de la inclusión”. Con este cambio ya no es el estudiante el que debe adaptarse a las instituciones educativas –como establecía el paradigma integracionista que le antecedió-, sino que son estas las que deben reducir las barreras para garantizar la “educación para todos”. Otro momento importante lo significó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual aportó un marco jurídico y ético para que la inclusión dejase de ser vista como un acto de “buena voluntad” y se convirtiese en una “obligación para la justicia social”, ejerciendo presión sobre los gobiernos para transformar las estructuras educativas en función de las necesidades de las personas con discapacidad.

Posteriormente, otros documentos como las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (2009), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ONU, 2015), la Declaración de Incheon (2015), la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017), han servido para hacer énfasis en la necesidad de transformar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva, algunos incluso han ido más allá, precisando principios, conceptos y estrategias metodológicas concretas para operar desde las instituciones de gobierno y las educativas (Ainscow & Miles, 2008).

Sin embargo, estos documentos internacionales, si bien ponen sobre la mesa una y otra vez los criterios ineludibles de la educación inclusiva -aunque no con la constancia ni prioridad que debería-, no proporcionan más que pautas generales sobre las cuales cada país decide a

discreción actuar. Las políticas internacionales no ejercen en estos casos herramientas punitivas si no se cumplen esas recomendaciones. Por tanto, el impacto de las políticas depende más de cómo los movimientos que ejercen presión a nivel nacional asumen esos textos y los colocan en las agendas y los discursos políticos.

Experiencias internacionales indican que las leyes son insuficientes para llevar a cabo una política de educación inclusiva si no viene acompañada de prácticas institucionales concretas (Hurtado, et al., 2025; Mpolomoka et al., 2025; Martín-Lozano & Sánchez-García, 2024; OECD, 2022; Campbell & Bourbonnais, 2022; AuCoin et al., 2020; López Melero, 2018; Izuzquiza Gasset & Rodríguez Herrero, 2016; Halinen & Järvinen, 2008), es decir: contar con financiamiento para implementar los programas de inclusión, adaptaciones de los programas curriculares y las metodologías pedagógicas, formación docente continua, apoyos personalizados, infraestructura física y tecnológica, diseño de mecanismos de acompañamiento y seguimiento tanto para docentes como para los estudiantes, así como el compromiso de las autoridades con una cultura inclusiva. En este sentido, el desafío no se reduce a diseñar textos normativos, sino a establecer prácticas institucionales cotidianas congruentes con el discurso de inclusión.

En ese sentido, el objetivo de este ensayo es analizar los enfoques teóricos y metodológicos que han perpetuado la forma de analizar el tema sin indagar muy profundamente en las raíces del problema que, para criterio de esta autora, radica en lo que está en el centro entre la normativa política y su implementación; esto es: las “prácticas institucionales”, un vacío a explorar desde un nuevo enfoque. El trabajo se basa en una revisión bibliográfica documental y se centra en el caso mexicano para introducir el abordaje del tema en la Universidad de Guadalajara, centro que en su práctica establece aún una perspectiva incluyente o integracionista de la población con discapacidad, en contradicción con documentos normativos cuyos principios y estrategias obligan a una perspectiva de educación inclusiva.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolló mediante una revisión bibliográfica documental, con un enfoque cualitativo y descriptivo. Se consultaron artículos científicos, libros, tesis, documentos institucionales, leyes y normativas relacionadas con la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

La información se analizó considerando la evolución de las políticas de inclusión, los principales enfoques teóricos sobre discapacidad y educación inclusiva, así como las prácticas institucionales desarrolladas en las universidades. El análisis se centró en el contexto mexicano y, de manera particular, en la Universidad de Guadalajara, con el propósito de identificar las diferencias existentes entre lo establecido en las políticas y su aplicación en la práctica universitaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La alineación de las políticas educativas en México con las peticiones a nivel global se dio desde el propio año 1994 mediante incentivos hacia algunas políticas para la integración de personas con discapacidad en centros educativos regulares (Solís & Tinajero, 2022; Adame et al., 2016). De acuerdo con la revisión bibliográfica que hiciera Comparán (2025), durante los gobiernos de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), la política educativa dirigida a las personas con discapacidad seguía implementándose desde un modelo integracionista.

Como consecuencia, los programas se restringían a la incorporación de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, la capacitación docente y la generación de lineamientos para los sistemas educativos estatales. Adame et al. (2016) advierten que las estrategias figuraron como simulación de la política inclusiva en Educación, en tanto, estuvieron atravesadas por falta de presupuesto, dificultades para adaptar la infraestructura escolar y poca preparación y sensibilización de los docentes. La visión reduccionista continuaba segregando a los estudiantes discapacitados ahora dentro de contextos regulares.

No obstante, un salto significativo en este periodo lo constituyó la promulgación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión, 2011), que reconocía el derecho de las personas con discapacidad a acceder a todos los niveles educativos en condiciones de igualdad y estableció obligaciones para las instituciones educativas en materia de accesibilidad y eliminación de barreras.

Pero fue en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), con la reforma de la Ley General de Educación de 2016, que México se colocó al nivel de estándar internacional al incorporar el principio de “educación inclusiva” dentro del sistema educativo nacional. Este cambio obligó a atender la diversidad del alumnado mediante apoyos y ajustes pertinentes. Pero, si bien se implementó el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), dirigido a estudiantes pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, entre ellos las personas con discapacidad, diversos estudios señalaron las diferencias entre los objetivos establecidos en la política educativa y su implementación en las instituciones educativas (Comparán, 2025).

Casi 25 años transcurrieron después de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) para que la “inclusión” se formulase como uno de los principios fundamentales que declara la Constitución Política (Congreso Constituyente, 1917); esto durante el sexenio 2018-2024 del presidente Andrés Manuel Lóez Obrador. Este avance se fortaleció con la nueva Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), que definió la inclusión como un conjunto de acciones para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

En ese periodo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó una reforma educativa destinada a crear la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019a), el paradigma que se ha extendido en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y que busca transformarlo, centrándose en la formación integral de los estudiantes a través de un enfoque humanista, equitativo y, otra vez, 'inclusivo'. Con base en estos lineamientos, emergió la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva¹ (ENEI) (SEP, 2019b), que tuvo como objetivo convertir el modelo educativo del país (SEN) en un sistema 'inclusivo', flexible y pertinente que facilitase “el avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios por parte de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, respetando su amplia diversidad y garantizando igualdad de condiciones y oportunidades” (p. 5).

En este contexto, también resultó notoria la nueva Ley General de Educación Superior (Congreso Nacional, 2021), la cual también reconoce que las instituciones universitarias deben desarrollar políticas institucionales de inclusión y accesibilidad, promoviendo condiciones para el acceso y permanencia de estudiantes de grupos históricamente excluidos. Precisamente, en su artículo 10, numeral XXII, dispone: “El establecimiento de acciones afirmativas que coadyuven a

¹ Es válido aclarar que, debido a la ausencia de estudios recientes (2025 o 2026), se desconoce si este documento se encuentra aún vigente y cuál ha sido su alcance real, pero es importante mencionarlo pues en el contexto en el que se realiza el estudio resulta relevante considerar los principios y acciones que estipula.

garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno de estudiantes con discapacidad en los programas de educación superior”.

En general, tales instrumentos legislativos establecen la obligación del Estado mexicano de asegurar la accesibilidad, los ajustes razonables y la no discriminación en los espacios universitarios, asentando el derecho a una educación de calidad con equidad (Congreso Nacional, 2021; Ramos & Márquez, 2023). Sin embargo, la literatura refiere cómo existe una incongruencia entre la normativa y la realidad cotidiana de las personas con discapacidad en las universidades mexicanas (Schmelkes, 2026). Diversos análisis señalan que los marcos legales del país no han logrado traducirse en transformaciones profundas de las prácticas institucionales que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en los centros universitarios (Comparán, 2025; Delfín, 2024; Cortés & Mancilla, 2022; Peña & Brogna, 2021; Pérez-Castro, 2021). Algunos autores refieren que el cumplimiento de la ley o de la llamada política se queda, con frecuencia, en un plano formal o asistencialista que no garantiza una inclusión efectiva (Cruz Vadillo, 2016).

En el último ciclo escolar 2024-2025, 87,667 estudiantes identificados con alguna condición de discapacidad estaban inscritos en la educación superior en México, lo que representa el 1.6 % del total de la matrícula nacional en este nivel educativo y de ellos, el 1.7 % cursaban programas de nivel profesional (Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior, 2025). Considerando que una población con discapacidad mayor a 215,199 personas tiene edad de cursar estudios universitarios (20-24 años) (Inegi, 2026), la cobertura alcanza aproximadamente el 40.7 %, lo cual refleja un avance en la integración de este grupo al nivel superior.

Sin embargo, esto no es suficiente para que la política realmente transforme las prácticas institucionales para la formación profesional de esta población. Un estudio realizado en el contexto de Latinoamérica, incluyendo a México, señala que solo el 5% de la población con discapacidad en edad universitaria concluye exitosamente una licenciatura (Paz-Maldonado, 2020), lo que refleja que el sistema educativo superior es uno de los ámbitos con menor avance en la materia. La falta de políticas institucionales transversales -expresadas no solo en los textos que regulan el proceder en las Universidades, sino en estructuras, roles y prácticas concretas- confirman que la universidad sigue siendo, en la práctica, un territorio altamente excluyente (Pérez-Muñoz & Druet, 2023; González et al., 2021).

En este grupo se encuentra la Universidad de Guadalajara, cuyo Consejo General Universitario abrió hace apenas ocho años un debate serio en torno a la educación inclusiva para culminar con la formulación de los lineamientos correspondientes a su Política Institucional de Inclusión (Consejo General Universitario UdeG, 2018). El documento reconoce la interculturalidad, el derecho a la diferencia y la diversidad y tiene entre sus objetivos promover la inclusión y la equidad en todos los espacios y actividades universitarias, para garantizar el desarrollo de los miembros de la comunidad académica –sobre todo, de aquellos grupos vulnerables por cuestiones económicas, discapacidad, origen étnico, género, preferencias sexuales-. Para dar continuidad a esta política, se dieron nuevas funciones a la Unidad de Inclusión y se reformularon instrumentos como el Código de Ética y los protocolos para atender a las situaciones que iban en contra de la normativa.

Como se observa en el Figura 1, la Universidad de Guadalajara ha avanzado en los procesos de integración de estudiantes con discapacidad; sin embargo, existe una brecha muy aguda respecto a los alumnos que finalizan los estudios.

Figura 1. Comportamiento de la matrícula de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara de 2018 a 2025

Volumen 2 | 3 | Julio - 2026



Nota: La primera barra establece la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados, y la segunda barra la cantidad de estudiantes que logran titularse.

Fuente: Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior (2025)

Sobre el caso de la Universidad de Guadalajara, también ha faltado sistematización, aunque algunos estudios abordan el tema (Govela, 2021), lo hacen a un nivel y alcance exploratorio. Solo se pudieron identificar cuatro investigaciones –recopiladas en artículos y tesis de maestría y doctorado– que profundizan en el tema de la admisión y las condiciones de permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en esa institución (Calvillo & González, 2024; Hernández, 2023; Gutiérrez, 2023; Cossio, 2024). Estos autores señalan aspectos clave sobre la implementación de la política como son los problemas en la conformación de ajustes razonables para la admisión de jóvenes con alguna discapacidad a la Universidad; la falta de reglamentos claros y específicos para atender las necesidades de este grupo; escasa asignación presupuestal para el programa de inclusión; ausencia de mecanismos efectivos para desarrollar, supervisar y evaluar el cumplimiento de las acciones de inclusión en los centros universitarios; así como la inconforme experiencia de los estudiantes discapacitados respecto a los mecanismos institucionales de protección de derechos.

Estas circunstancias indican que la persistencia de una visión más “incluyente” que “inclusiva” de las instituciones de la educación superior en México como la Universidad de Guadalajara no responde tanto a la normativa vigente en el país que ha logrado colocar a la inclusión como un principio ineludible de la educación, sino que puede deberse a esos mecanismos institucionales que no se ponen de acuerdo para llevar a la práctica la política y que pueden tener relación con la forma en la que se entiende la discapacidad en materia de inclusión.

Discapacidad e inclusión: conceptos en debate

Para entender la evolución de las políticas de educación inclusiva dirigidas a las personas con discapacidad que estudian en las universidades de México, hay que comprender primero cómo se ha configurado el término de “discapacidad” en la historia reciente de la humanidad, pues es precisamente alrededor del entendimiento de este concepto en lo que se basan los enfoques, programas y actividades orientadas a atender las necesidades particulares de esta población.

Según el análisis de Adame et al. (2016), la modernidad influyó de manera determinante en la segregación histórica de este grupo al establecer un “régimen de normalidad” que clasificó a los

seres humanos de acuerdo con criterios de productividad, razón y “perfección” biológica. El desarrollo de la ciencia fue esencial para fundamentar de alguna manera como “verdad” la necesidad de separar a los sujetos. Por ejemplo, bajo la influencia del movimiento de la eugenesia², se identificó a los “anormales” como una amenaza para la especie humana, justificando su aislamiento o segregación. Por otro lado, de acuerdo con la lógica moderna del “Homo Faber” u hombre que trabaja, aquellas personas que no podían aportar a la producción quedaban excluidas de la norma y de los beneficios sociales.

Asimismo, la modernidad transformó lo “irregular” -anteriormente prescrito por el orden moral o religioso- en una categoría médica de enfermedad, déficit o disfunción. Esto determinó la creación de instituciones especializadas de encierro y contención (como hospitales, asilos y posteriormente escuelas especiales) donde se concentró a los “indeseables” para mantener la homogeneidad del cuerpo social “sano”. El enfoque moderno privilegió una dualidad entre “lo Propio” -es decir, el sujeto pensante, autónomo y normal-, y “el Otro” -lo diferente, lo extraño, lo anormal-. Bajo esta perspectiva, la discapacidad no era vista como una diferencia legítima, sino como una figura de separación radical que debía ser asimilada o marginada para no perturbar la imagen de perfección y progreso de la sociedad.

Esta visión se transformó a partir de los años 60 y 70 del siglo pasado, los movimientos de militancia política en Inglaterra, integrados en su mayoría por las propias personas con discapacidad, plantearon los efectos de segregación y discriminación a estos grupos como un resultado de las condiciones sociales y culturales de la modernidad. Sin embargo, esta crítica no se hizo visible hasta casi dos décadas después con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y más tarde aún con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Ambos documentos certifican a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, lo cual les otorga la posibilidad de expresar sus necesidades y deseos, pero sobre todo de participar activamente en las decisiones que afectan su vida personal y su ciudadanía. En torno a la educación, se sustentan tres principios clave: acceso a una educación obligatoria y gratuita; a una educación de calidad; y a la igualdad, inclusión y no discriminación.

Aunque como se puede apreciar, estos momentos de debate y posterior definición de políticas o normativas han sido tardados, significaron un salto importante en la forma de configurar la “discapacidad” y sus modos de abordarla en los contextos educativos. Representó esencialmente una evolución del enfoque de “inclusión educativa” al de “educación inclusiva”. La primera perspectiva se restringía a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en el sistema escolar común. Este enfoque fue fuertemente cuestionado, en tanto, seguía configurando al sujeto desde una visión de falta o déficit, y en el ámbito educativo era este quien debía adaptarse a las exigencias del contexto escolar y social. En cambio, la educación inclusiva pone el énfasis en la creación de entornos accesibles y equitativos mediante el diseño de políticas y estrategias institucionales (Muñoz et al., 2026).

Esta visión toma mayor fuerza en el presente siglo XXI, planteando que la responsabilidad de la participación y el aprendizaje de la población estudiantil con algún tipo de discapacidad recae fundamentalmente en la transformación de la propia institución educativa, sus culturas y sus currículos. Este enfoque trasciende la visión asistencialista de “apoyar a los diferentes” y busca erradicar las barreras sistémicas para garantizar la equidad, permanencia y éxito académico de toda la diversidad estudiantil sin excepción:

² La eugenesia es una corriente de pensamiento y práctica histórica —ampliamente refutada y condenada por la ética moderna— que buscaba mejorar la calidad genética de la población humana. El término fue acuñado en 1883 por Francis Galton, derivando del griego “buen origen” o “buen nacer”.

La educación inclusiva no se limita a facilitar el acceso a las instituciones educativas para los alumnos con algún tipo de discapacidad, pues garantizar la accesibilidad únicamente sería reproducir un sistema de segregación inaceptable que terminaría en la expulsión de todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado (González et al., 2021, p. 8).

Este proceso resulta clave para entender que en términos de educación, la inclusión va más allá de incorporar a las personas con discapacidad a las aulas, se trata más bien de que todo el sistema educativo transforme aspectos de infraestructura, tecnología, programas curriculares, métodos de enseñanza y funciones directivas y docentes, como señalan Armstrong et al. (2000). En otras palabras, se trata de adecuar las prácticas institucionales -mediante rutas, procesos, protocolos, roles concretos- para garantizar la igualdad de oportunidades para todos, eliminando las barreras -ya sean arquitectónicas, didácticas, sociales o culturales- que impiden su participación y aprendizaje en un sistema educativo dado (González et al., 2021). Pero esta apropiación de los términos de “discapacidad” e “inclusión” hablan de la gran complejidad que implica hoy la educación para las naciones y, sobre todo, para sus instituciones.

Políticas e institucionalidad para una educación inclusiva: México en la mira

De acuerdo con la revisión bibliográfica que hiciera Comparán (2025), México ha ido incorporando la política de educación inclusiva en su normativa a través de un recorrido que duró más de tres décadas, pero que finalmente busca garantizar el derecho a la educación para todas las personas. Actualmente, este proceso se concreta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso Constituyente, 1917) y se complementa con leyes clave como la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados, 2014), la Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (Cámara de Diputados, 2003), y la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados, 2011).

Al menos en el aspecto retórico, el Gobierno mexicano se muestra comprometido con incidir en la ejecución de medidas específicas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, en línea con los esfuerzos de la ONU y la UNESCO. En términos muy generales, en un nivel de análisis de segundo grado que es el institucional, estas normativas establecen que la educación debe basarse en el respeto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, y ser inclusiva al considerar las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos.

Al revisar las modificaciones de tales documentos en el transcurso de ese periodo, se puede evidenciar que la atención a la discapacidad ha evolucionado desde modelos asistencialistas y terapéuticos hacia un enfoque inclusivo. En un inicio, en México, los servicios educativos se centraron en una atención especializada y fragmentada que excluía y etiquetaba a los alumnos, y estaba encaminado a “normalizarlos”. Entre 1993 y 2007, el modelo de “Integración Educativa” intentó incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales -con o sin discapacidad- en escuelas regulares, aunque aún persistía la estigmatización y el enfoque en el déficit del alumno (Adame et al., 2016). Sin embargo, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y las políticas educativas mexicanas de los gobiernos desde 2007 hasta 2018, el marco conceptual migró de la noción de “Integración Educativa” a “Escuelas Inclusivas”, y el enfoque pasó de las “Necesidades Educativas Especiales” a las “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP). Finalmente, se reconocía que las barreras para la inclusión radicaban en los contextos educativos y no en el alumnado.

En el sistema de educación superior mexicano, a pesar de los avances normativos que se dieran con mayor claridad en el sexenio de 2018-2024 (Congreso Nacional, 2021; Solís & Tinajero, 2022), persisten desafíos en la implementación de una educación inclusiva. Un estudio realizado por Cruz Vadillo y Casillas (2017) reveló que, de 53 universidades públicas, solo en 12 se constató la existencia de programas, acuerdos o políticas para la atención de estudiantes con discapacidad. Se identificaron entre los lineamientos generales de estas instituciones, objetivos y estrategias enfocadas no solo a la integración de esta población, sino a prácticas institucionales adecuadas para la participación y aprendizaje de este grupo en las Universidades. Entre los ejemplos de mayor alcance se encontró la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Más tarde, en 2018, la Universidad de Guadalajara comenzaba a ejercer un debate productivo respecto a su modelo inclusivo, que culminaría con la formulación de lineamientos correspondientes a su Política Institucional de Inclusión (Consejo General Universitario UdeG, 2018).

No obstante, aquí hay que señalar que, a pesar de que estos ejemplos forman parte de un ecosistema institucional que ha avanzado con respecto a periodos anteriores en materia de la normativa referida a la educación inclusiva, porque además comienzan por reconocer el derecho de los estudiantes con discapacidad a ingresar a la universidad, en algunos casos esta incorporación se sigue dando desde una visión integracionista (Cruz Vadillo, 2016), meritocrática (Rivera et al., 2021) y homogenizante (Calvillo & González, 2024; Hernández, 2023; Gutiérrez, 2023).

Los autores señalan que se da una “inclusión incompleta” (Cruz Vadillo & Casillas, 2017), reconociendo que el contexto de las universidades debe transformarse en tres aspectos principalmente: la infraestructura, mobiliario y tecnología para responder a las necesidades de accesibilidad y aprendizaje de los estudiantes; en apoyos económicos; y fundamentalmente, en la formación docente, programas de estudio, metodologías y medios didácticos de enseñanza habilitados para garantizar la formación profesional de esta población en igualdad de oportunidades que las personas sin discapacidad. Esto implica necesariamente una reformatión de prácticas institucionales a todos los niveles que articule mediante roles, estructuras y procesos coordinados una respuesta para cada una de las necesidades que pueda presentar esta población.

Sobre este tipo de transformaciones necesarias para hablar verdaderamente de una política inclusiva, la literatura pone en evidencia que hoy uno de los principales problemas radica en la infraestructura física y los recursos tecnológicos que presentan los planteles. Estudiantes reportan la ausencia de guías podotáctiles, señalética en Braille en edificios y elevadores, así como falta de rampas o pisos nivelados (Velázquez & Ortiz, 2023). En cuanto al acceso a la información, las computadoras y bibliotecas universitarias carecen con frecuencia de lectores de pantalla, magnificadores o *softwares* específicos para personas con discapacidad visual o auditiva (Fajardo, 2017). Estas condiciones limitan la movilidad y la autonomía de los alumnos en los espacios de participación académica (Lissi, et al., 2009).

Por otro lado, los procesos de admisión y de enseñanza se basan en modelos desactualizados que afectan el ingreso y la permanencia. Los exámenes de ingreso son instrumentos estandarizados/homogenizantes que muchas veces no contemplan adaptaciones para las diversas discapacidades (Calvillo & González, 2024). En el aula, la falta de ajustes razonables y la vigencia de currículos y formas de evaluación con escasa flexibilidad dificultan el desempeño de los estudiantes (Cruz Vadillo, 2019). Investigaciones consultadas indican que la mayoría de

las instituciones universitarias no cuentan con protocolos o manuales de operación que guíen la recepción y acompañamiento de esta población en sus disímiles áreas de interacción, ya sea académicas, culturales o de intercambio (Ramos & Márquez, 2023).

Por otro lado, docentes universitarios manifiestan carencia de formación para la atención a la diversidad y en metodologías inclusivas. Datos recolectados señalan que el 52% del profesorado en algunas universidades carece de conocimientos pedagógicos o metodológicos para atender a este grupo (Ramos & Márquez, 2023). Lo anterior pone de manifiesto la persistencia de un paradigma “rehabilitador”, donde la discapacidad se sigue percibiendo como un déficit individual que requiere “normalización”, que implica que el sujeto deba adaptarse –mediante la multiplicación de esfuerzos- a las condiciones que los contextos educativos les ofrecen en lugar de que la institución asuma una responsabilidad coordinada y articulada para que la política opere (Cruz Vadillo, 2016; Paz-Maldonado, 2020).

Finalmente, la asignación presupuestaria presenta limitaciones para la continuidad de las acciones de inclusión. En la Literatura consultada no se pudo identificar ejemplos en los que se divulgue qué presupuesto se invierte cada año para apoyos a los estudiantes con discapacidad.

Con todo, en los artículos consultados no se esclarecen cuáles son los mecanismos institucionales de seguimiento y evaluación de la política de educación inclusiva que garantice el ingreso, permanencia, participación y egreso de los estudiantes con discapacidad. En el caso de la Universidad de Guadalajara, falta expresar un enfoque de prioridad dentro del discurso institucional que ponga énfasis en la necesidad de coordinar acciones concretas entre áreas académicas y administrativas para favorecer la implementación de la política educativa. Por otro lado, si bien algunas Universidades como la de Guadalajara cuentan con estructuras específicas para acompañar estos procesos, se desconoce cuál es su verdadero alcance si se tiene en cuenta la falta de personal especializado en materia de inclusión o que trabajan bajo la presión de una carga administrativa excesiva (Cossio, 2024; Gutiérrez, 2023; Govea, 2021), atendiendo no solo la línea de la población con discapacidad sino otros grupos vulnerables como son mujeres, la comunidad LGBTQ+, la población indígena, etc. En vistas de lo anterior, Buendía (2021) advierte que:

En un momento de crisis como el que vivimos no debemos confundir ingreso con igualdad, equidad y justicia educativas. Las estrategias que se implementen deben ser valoradas a la luz de los recursos y las capacidades institucionales disponibles. Garantizar el acceso no es suficiente, es necesario intervenir con acciones afirmativas claras y contundentes, de lo contrario solo se reproduce la desigualdad y se recrudece la inequidad entre estudiantes, profesores e instituciones (p. 290).

Diversos estudios en México señalan que, aunque las universidades han adoptado discursos y normativas alineadas con el enfoque de educación inclusiva, persisten problemas de implementación asociados a estructuras organizativas tradicionales, procesos administrativos poco flexibles y una planificación institucional que suele abordar la discapacidad como una cuestión de atención individual más que como una responsabilidad transversal de la gestión universitaria. En otras palabras, existe una brecha entre las políticas del Estado y las acciones internas de las universidades para generar estrategias que garanticen el derecho constitucional a la educación inclusiva. Esto nos convida a preguntarnos cuál ha sido la función de la ciencia en ese contexto.

Educación inclusiva: motivos para hacer ciencia

A partir de este panorama contextual, cabe preguntarse cómo se ha abordado la investigación de las políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva de personas con discapacidad

Volumen 2 | 3 | Julio - 2026

en las Universidades. De acuerdo con Cruz Vadillo y Casillas (2017), en el contexto mexicano prevalecen actualmente marcos teóricos que, en gran medida, se distancian del modelo segregacionista-rehabilitador, centrándose en una perspectiva más social o de derechos humanos de la discapacidad. Esta visión reconoce la discapacidad como una construcción social y un fenómeno producto de relaciones que surgen de un contexto adverso.

Esto responde a los enfoques dados en el nivel normativo internacional (Buendía, 2021; Adame et al., 2016; Ainscow & Miles, 2008), que también desde la perspectiva de derechos humanos propone que la discapacidad no sea vista como una característica del individuo, sino como el resultado de la interacción entre las limitaciones funcionales y las barreras del entorno (físicas, sociales y actitudinales). Si bien esas políticas globales se basan en esta perspectiva, algunos autores, por el contrario, han señalado que si bien el Modelo Segregacionista-Rehabilitador-Asistencialista se considera superado en el discurso, en la práctica institucional sigue siendo predominante (Paz-Maldonado, 2020; Jacobo, 2012). Bajo este paradigma, la discapacidad se percibe como un déficit individual o una “enfermedad” que requiere “curación” o “normalización” para que el sujeto se adapte a los contextos educativos.

Al respecto, la investigadora mexicana Zardel Jacobo (2012) ejerce una ferviente crítica a aquellas instituciones que, a pesar de las leyes de inclusión vigentes en el país, siguen operando bajo una “episteme” que reduce al sujeto a su diagnóstico, donde se pondera un alumno de papel —que existe solo en los expedientes y evaluaciones psicopedagógicas— pero no se procura una vinculación o relación real con el estudiante y con el origen de sus necesidades académicas, emocionales, económicas. Desde este punto de vista, propone asumir enfoques como el de la alteridad y el concernimiento, donde la discapacidad deja de ser un “atributo” de la persona para convertirse en una relación de encuentro. En este sentido, la discapacidad es un hecho relacional que convoca a la responsabilidad ética de “hacerse cargo” del otro.

A partir de estas reflexiones, teóricamente, se sugiere un análisis desde una “visión filosófica foucaultiana” para sustentar la ontología y epistemología de la discapacidad. Esta perspectiva teórica permite ubicar la mirada en las formas en que determinadas categorías sobre la normalidad y la diferencia han sido construidas y legitimadas en distintos contextos sociales, y han definido quiénes son reconocidos como sujetos legítimos dentro de los espacios educativos. Las aportaciones de Michel Foucault permiten comprender cómo las políticas educativas y las prácticas institucionales funcionan como mecanismos de poder que clasifican, regulan e incluyen o excluyen a determinados grupos sociales (Adame et al., 2016; Cruz Vadillo & Casillas, 2017).

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, el estudio de la inclusión en el nivel superior se ha caracterizado por un predominio de la metodología cualitativa, basada en entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de discurso para explorar percepciones, experiencias y representaciones sociales de docentes y alumnos, estos últimos con mayor presencia en la literatura consultada. Por otro lado, se han realizado esfuerzos importantes por mapear la producción científica en Latinoamérica, encontrando que México y Chile lideran estas investigaciones. Otros académicos han optado por estudios de caso, enfocándose en la realidad de instituciones específicas para identificar barreras de acceso y permanencia. En estas aproximaciones al tema ha faltado la generación de indicadores de impacto y datos estadísticos precisos sobre el ingreso, trayectoria y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de la educación superior (Vergara & Ramírez, 2026; Vergara, 2025).

Los estudios suelen recurrir al análisis de contenido de la normativa o marco legal internacional y nacional, así como de la información pública de las universidades, para identificar posibles brechas en las políticas, programas, estrategias que abordan la inclusión de alumnos con discapacidad. Otros trabajos de investigación van hacia una visión más fenomenológica del tema,

que tiene como propósito reflejar opiniones, percepciones, ideas, representaciones sociales construidas a partir de esta condición y los modelos de pensamiento que han contribuido a la exclusión y discriminación. Este tipo de investigaciones permite clasificar las respuestas institucionales, como los tres modelos propuestos por Cruz Vadillo y Casillas (2017): visibilidad/invisibilidad, normalidad/anormalidad, e inclusión incompleta. Estos modelos explican la diversidad de enfoques, desde la negación de la existencia de estudiantes con discapacidad hasta intentos de adaptación.

Así, los estudios hasta ahora consultados han hecho visible la problemática al ofrecer un contexto para comprender el estado actual de la inclusión en la educación superior. Sin embargo, sus limitaciones se hacen evidentes al abordar la dimensión de la implementación práctica de las políticas. Gran parte de la literatura es redundante en el “deber ser” (lo axiológico) y en el análisis de las leyes, pero pone poco interés en comprender la realidad cotidiana y el impacto real de las acciones implementadas. Asimismo, se ha priorizado el estudio de lo “óntico” -documentos y normas- sobre lo “ontológico”, es decir, en cómo se constituyen realmente los problemas educativos en el aula.

Brogna et al. (2023) refieren que, aunque existen políticas y programas establecidos en los textos que regulan el quehacer universitario, prevalecen las acciones aisladas o fragmentadas que incluso en ocasiones responde más a iniciativas individuales que a prácticas institucionales, lo que limita las posibilidades de las políticas. Esto evidencia que, incluso con buena voluntad, existe una falta de saber cómo operar la política de manera transversal, integral, articulada y sistémica, o una implementación parcial que no logra la verdadera inclusión, perpetuando barreras curriculares y contextuales a pesar de los avances en accesibilidad.

En resumen, se desconocen cómo inciden las prácticas institucionales en la educación inclusiva, es decir, cómo opera en la cotidianidad esa perspectiva, en el medio de constelaciones de lógicas enquistadas de poder, burocracia y normalización de prácticas que poco responden a las necesidades actuales de la población discapacitada en el marco de las instituciones de la educación superior como la Universidad de Guadalajara.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión realizada, se puede concluir que la educación inclusiva en educación superior se define casi siempre desde un enfoque de derechos, accesibilidad, participación y eliminación de barreras, y el problema central no es la ausencia de leyes ni de normativas institucionales, sino la brecha entre el marco normativo y la práctica universitaria.

En ese sentido, para fines futuras investigaciones, es importante reconocer que la educación es inherentemente un asunto político, por ende, su investigación implica adentrarse en el análisis de tres niveles: En primer lugar, en la revisión de leyes y normas explícitas, para comprender las “intenciones políticas” que se formalizan a través de la legislación. En un segundo nivel, los proyectos educativos o institucionales, esto es, lineamientos, declaraciones, recomendaciones y documentos de trabajo que establecen las directrices y aspiraciones en el campo educativo. Son los marcos conceptuales y las visiones que guían la dirección en el marco de las instituciones de la educación superior. Y finalmente, revisar la práctica institucional, es decir, la implementación concreta de las políticas, las estrategias y medidas específicas que los profesionales y actores educativos llevan a cabo en el día a día para aplicar las leyes y normas establecidas en los niveles anteriores.

Metodológicamente, el enfoque de la inclusión, la justicia social y la equidad, supone el uso de métodos y técnicas comprensivas e incluyentes. Esto significa: diálogo de saberes, es decir, integrar perspectivas teóricas locales, latinoamericanas y occidentales en lugar de un

eurocentrismo dominante; metodologías participativas, considerar a las comunidades institucionales como expertas, incluyéndolas activamente en el proceso para generar conocimiento situado que mejore sus condiciones de vida; metodologías horizontales, especialmente en la investigación sobre grupos vulnerables como lo son los jóvenes universitarios que presentan una discapacidad, desde una lógica contraria a las “prácticas extractivistas” de información; y finalmente, realizar estudios que articulen el conocimiento para la incidencia en políticas.

El abordaje de este tema implica la oportunidad de contribuir al campo del conocimiento mediante un análisis que vincule el diseño de la política con su forma práctica y los efectos que se reflejan en los actores educativos. He aquí el principal desafío que queda por delante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adame, E., Zardel, J. C., & Alvarado, J. A. (2016). *Sistema educativo e inclusión: más allá de la integración*. Trillas.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44.
- Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior*. (2025). <https://anuario.anuies.mx/historico.php>
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective*. David Fulton Publishers.
- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*(49), 137-152. doi:<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Broyna, P., Martínez, U., Mercado, I. L., & Hernández, A. (2023). Panorama de la discapacidad. In P. Broyna (Coord.), *La discapacidad en la encrucijada universitaria: Políticas, estrategias, actores y redes* (pp. 55-94). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 262–295.
- Calvillo, J. J., & González, N. A. (2024). Ajustes razonables en las condiciones de admisión a la educación superior: El caso de los lectores de apoyo para aspirantes con discapacidad visual en la Universidad de Guadalajara, México. *Revista Transregiones*, 4(8), 215-226.
- Cámara de Diputados. (2003). *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>.
- Cámara de Diputados. (2011). *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>.
- Cámara de Diputados. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>.
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Campbell, T., & Bourbonnais, V. (2022). From Compliance to Inclusion: Implementing an Equity, Diversity and Inclusion Action Plan for a Federal Funding Program in Canada. *The Journal of Research Administrators*, 53(2), 55-83.

- Comparán, J. S. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte*, 11(20). doi:<https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>
- Congreso Constituyente. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Congreso Nacional. (2021). *Ley General del Educación Superior*. Congreso Nacional. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Consejo General Universitario UdeG. (2018). *Política Institucional de Inclusión por parte del Consejo General Universitario*. Universidad de Guadalajara. https://lagos.udg.mx/sites/default/files/politica_institucional_de_inclusion_de_la_universidad_de_guadalajara.pdf
- Cortés, M. G., & Mancilla, V. I. (2022). *Barreras y facilitadores identificados por estudiantes en situación de discapacidad visual en el proceso de admisión a la educación superior: el caso de la UAQ*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional DGBSDI-UAQ.
- Cossio, A. M. (2024). *La irrelevancia del otro: inclusión, equidad y justicia en las experiencias subjetivas en la Universidad de Guadalajara*. (Tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara). Repositorio Institucional de la Universidad de Guadalajara.
- Cruz Vadillo, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(23), 1-23.
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, 1-28. doi:[doi:10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-004)
- Cruz Vadillo, R. (2019). La inclusión educativa en México a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-91.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Modelos de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades públicas mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53.
- Delfín, C. (2024). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4059–4074.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
- González, J. A., Zúñiga, A., & Arce, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*(12). doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.117

- Govela, R. (2021). La inclusión de los jóvenes con discapacidad en las universidades de Jalisco: Una mirada documental. In D. J. Haro, & M. G. Cervantes, *Una aproximación a los derechos universitarios* (pp. 362-376). Universidad de Guadalajara/.
- Gutiérrez, G. (2023). *Políticas y gestión de la educación inclusiva de las personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara*. (Tesis de maestría, Guadalajara, Universidad ITESO). Repositorio ITESO.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 97–126.
- Hernández, P. G. (2023). *Factores que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad durante su trayectoria académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*. (Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud). Biblioteca Digital UDG.
- Hurtado, Y. L., Gallego, N. J., & García, S. S. (2025). Lineamientos de la educación inclusiva en Colombia. *Línea imaginaria*, 2(20), 148-174.
- Inegi. (2026). *La discapacidad en México. Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/discapacidad/>.
- Izuzquiza Gasset, D., & Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España). , 47(4), . *Siglo Cero*, 27–43. doi:<https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Noveduc.
- Jacobo, Z. (2025). ¡Dar, hacer, pedir y ajustar cuentas! In Z. Jacobo, & S. Vargas, *La sordera interpelación* (pp. 112-154). 17 Editorial.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piave UC. *Revisa Calidad en la Educación*(30), 306-324.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- Martín-Lozano, I., & Sánchez-García, A. B. (2024). *Una educación inclusiva y de calidad: ideas y estrategias para seguir avanzando*. Ediciones Universidad de Salamanca. doi:<https://doi.org/10.14201/0AQ036206>
- Mpolomoka, D. L., Beirat, M. A., Mushibwe, C., Chikopela, R., & Phiri, P. (2025). Universal Design for Learning (UDL) in Higher Education Institutions (HEIs): Enablers and Disablers. *Journal of Education and Practice*, 16(3), 290-304.
- Muñoz, I., Galdames, A., & Forteza, D. (2026). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public y Social Innovation Review*(11), 1-21. doi:<https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1899>
- OECD. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en/full-report/component-6.html?utm_source=chatgpt.com
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(1), 413-429. doi:10.4067/S0718-07052020000100413
- Peña, C. L., & Brogna, P. (2021). Educación superior, COVID-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*(8(Especial)), 342-355.
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 138–157. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Pérez-Muñoz, L., & Druet, N. V. (2023). Inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. *Educación y Ciencia*, 12(60), 96-107.
- Ramírez Narváez, J., Ravelo Méndez, R. d., & Ariza Pérez, L. Z. (2022). Educación superior inclusiva: debates y tendencias contemporáneas en América Latina. *REVISTA EDUSER*, 9(2), 69-84. doi:<https://doi.org/10.18050/eduser.v9n2a7>
- Ramos, B. N., & Márquez, N. G. (2023). Camino hacia la inclusión en educación media superior y superior: voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*(36), 100-111.
- Rivera, R., Buendía, A., & Pérez, A. B. (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad. El caso de Chapingo*. Editorial Terracota.
- Schmelkes, S. I. (2026). La Educación Básica en México en el inicio del “segundo piso de la cuarta transformación. In M. Vergara, & A. Ramírez, *Desafíos para la política educativa en México: análisis, propuestas y prospectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012 y 2021* (pp. 27-44). COMIE.
- SEP. (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP. (2019a). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP. (2019b). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Solís, S. S., & Tinajero, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*(176), 124-140. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2008). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Velázquez, K., & Ortiz, C. G. (2023). Necesidades de inclusão no ensino superior no México, a partir da voz de estudantes com deficiência visual. *SciELO Preprints*.
doi:<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7093>
- Vergara, M. (2025). Introducción. Desafíos y oportunidades en la educación regional de México: un análisis crítico. In M. Vergara, M. G. Olivier, & P. J. Canto, *Problemas y propuestas educativas. Una mirada desde la investigación* (pp. 13-26). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vergara, M., & Ramírez, A. (2026). El por qué y para qué considerar los desafíos para la política educativa en México. In M. Vergara, & A. Ramírez, *Desafíos para la política educativa en México: Análisis, propuestas y prospectivas desde la investigación educativa realizada entre 2012-2021*. COMIE.