LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EL DERECHO Y LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

INCLUSIVE EDUCATION, THE LAW, AND PUBLIC UNIVERSITIES

SERGIO GILBERTO CAPITO MATA[1]
ALBERTO GUERRERO REYES[2]
ELSA DE JESÚS HERNÁNDEZ FUENTES[3]

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar el reconocimiento y garantía del derecho fundamental a una educación inclusiva en la educación superior pública, examinando la tensión entre la igualdad formal y la inclusión material. El diseño metodológico se estructura con la investigación documental y dogmática jurídica, centrándose en el examen sistemático del marco constitucional, legislativo y postulados de la dogmática de derechos humanos. Se complementa con una aproximación empírico-descriptiva, mediante un cuestionario de percepción a integrantes de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. Los hallazgos empíricos confirman la tención analizada en la investigación documental: existe una alta valoración de la intención e inversión institucional por la inclusión, pero persisten brechas sustanciales en el conocimiento operativo de las normativas y programas específicos de la UGDIE. Se concluye que la efectividad del derecho a la educación inclusiva requiere articular la exigibilidad normativa con acciones concretas de diseño universal, capacitación docente y sostenibilidad presupuestal.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, universidad pública, derecho a la educación, educación superior, barreras de aprendizaje.

---

[1] Profesor-Investigador en la Facultad de Derecho Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Derecho Penal. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autor de diversos capítulos de libro y artículos de investigación, así como coordinador de obras colectivas. Ha dirigido tesis de Licenciatura y posgrado. Ponente constante de temas relacionados con el área de las ciencias penales. ORCID: 0000-0001-5984-3000, scapito@uabc.edu.mx.

[2] Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Derecho Mexicali. Doctor en Derecho. Coordinador de Recursos Humanos de la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autor de diversos capítulos de libro y artículos de investigación. Ha dirigido tesis de Licenciatura y posgrado. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. ORCID: 009-003-5101-4402, guerrero.alberto@uabc.edu.mx.

[3] Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Humanas. Doctora en planeación y desarrollo sustentable. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de diversos capítulos de libro y artículos de investigación. Ha dirigido tesis de Licenciatura y posgrado. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. ORCID: 0000-0002-3602-8633, elsahdezf@uabc.edu.mx.

ABRSTRACT

The purpose of this article is to analyze the recognition and guarantee of the fundamental right to inclusive education within public higher education, examining the tension between formal equality and substantive inclusion. The methodological design is structured around documentary research and legal doctrinal analysis, focusing on a systematic examination of the constitutional and legislative framework, as well as the tenets of human rights doctrine. This is complemented by an empirical-descriptive approach, utilizing a perception-based questionnaire administered to members of the Autonomous University of Baja California (UABC), Mexicali campus. The empirical findings confirm the tension identified in the documentary research: while there is a high level of appreciation for the institution's commitment and investment toward inclusion, substantial gaps persist regarding the practical understanding of specific regulations and programs—such as those under the UGDIE. The study concludes that ensuring the effectiveness of the right to inclusive education requires aligning legal enforceability with concrete actions, including universal design, faculty training, and budgetary sustainability.

KEYWORDS: - Inclusive education, public university, right to education, higher education, learning barriers.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO NORMATIVO

Actualmente se vive en un mundo cambiante y cada vez más desafiante por cuanto hace a la eficacia práctica de los derechos humanos fundamentales de todas las personas, en todas las latitudes, y no solo en México. En el sistema jurídico mexicano, el derecho a la educación ha experimentado una reconfiguración conceptual y dogmática sustancial hacia el reconocimiento pleno de la equidad y la inclusión en todos los niveles académicos, esto es, desde la educación inicial hasta la educación superior.

Al respecto, el análisis del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su texto derivado de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 10 de junio de 2011[4], consagra el principio de pro

[4] Diario Oficial de la Federación, 'Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y se reforman diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos', DOF 10-06-2011. Texto vigente en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf.

persona y la prohibición expresa de toda forma de discriminación motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana. Asimismo, este precepto constitucional, impone a todas las autoridades e instituciones públicas de educación superior (incluidas las autoridades universitarias en el marco de sus atribuciones), la obligación irrenunciable de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Por su parte, el artículo 3º constitucional, reformado sustancialmente el 15 de mayo de 2019[5], establece en su párrafo tercero que la educación impartida por el estado mexicano debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. De forma más específica, la fracción X de dicho precepto mandata la obligatoriedad de la educación superior, y atribuye al estado la responsabilidad de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes, así como establecer políticas de inclusión y equidad para combatir de manera frontal las desigualdades regionales y socioeconómicas.

En el plano reglamentario y secundario, la Ley General de Educación (LGE) de 2019, desarrolla estos postulados constitucionales de manera detallada. En su artículo 5º ratifica que toda persona tiene derecho a la educación como medio para alcanzar su bienestar y el desarrollo integral. Consecuentemente, es en el numeral 7º, fracción II, donde encontramos la definición legal que orienta el paradigma nacional, al disponer que la educación será inclusiva cuando: "...elimine toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP).

Asimismo, el capítulo VIII de la LGE (artículos 61 al 68) [6] está dedicado íntegramente a la educación inclusiva, estableciendo que las instituciones del sistema educativo nacional deben realizar los ajustes razonables, proveer materiales didácticos accesibles y adecuar infraestructura física y tecnológica.

---

[5] Diario Oficial de la Federación, 'Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos', DOF 15-05-2019, párraf. 3 y Fracción X.

[6] Diario Oficial de la Federación, 'Ley General de Educación', DOF 30-09-2019, Título Segundo, Capítulo VIII 'De la educación inclusiva', artículos 61 al 68. Texto accesible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf.

Por su parte, la Ley General para la Educación para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD), define la educación inclusiva en su artículo 2º, fracción XVII (texto reformado en el DOF el 12 de julio de 2018) [7], como el proceso formativo que propicia la integración de las personas con discapacidad a los planteles de educación regular. Conviene advertir críticamente que esta definición conserva un sesgo de corte integracionista en la educación básica regular, por lo que resulta insuficiente si no se armoniza con el paradigma de la educación superior.

En idéntica orientación garantista, la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021 (artículos 7, 9, 10 y 14) [8], ratifica la obligación de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de diseñar e implementar programas institucionales permanentes de inclusión, equidad de género, no discriminación y eliminación de barreras para todos los grupos históricamente vulnerados.

Por cuanto hace a la esfera internacional, el estado mexicano se encuentra vinculado por compromisos internacionales de la mayor jerarquía, al respecto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU (ratificada en 2007)[9], el texto exige deslindar tres categorías jurídicas diferenciadas: a) el diseño universal (artículo 2), concebido como la concepción de productos y entornos utilizables por todas las personas sin necesidad de adaptación posterior; b) la accesibilidad (artículo 9), como condición previa y medida general del entorno; y c) los ajustes razonables (artículos 2 y 24.2.c), referidos a las modificaciones adaptativas necesarias e individuales en casos particulares, cuya denegación constituye de forma expresa una modalidad de discriminación por motivos de discapacidad.

De igual forma, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas consagra en su Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS, 4), (Asamblea General de la ONU, Resolución A/RES/70/1 de 2015) [10] la meta de “garantizar una

[7] Diario Oficial de la Federación, 'Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad', DOF 30-05-2011, reformada el 12-07-2018, Art. 2, Fracción XVII. Debe observarse que dicha norma define la inclusión en referencia al 'sistema de educación regular', lo que denota una concepción integracionista orientada prioritariamente al nivel básico.

[8] Diario Oficial de la Federación, 'Ley General de Educación Superior', DOF 20-04-2021, artículos 7, 9, 10 y 14. Disponible en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf.

[9] Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, A/RES/61/106 (Nueva York: ONU, 2006), ratificada por México en 2007. El texto obliga a distinguir dogmáticamente entre Diseño Universal (Art. 2), Accesibilidad (Art. 9) y Ajustes Razonables en educación (Arts. 2 y 24.2.c).

[10] Asamblea General de las Naciones Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015), Meta ODS 4.

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Tal como lo han documentado la UNESCO (2020)[11], la inclusión exige un proceso continuo de transformación cultural, normativa y pedagógica.

Para definir la garantía sustantiva del derecho a la educación inclusiva desde la dogmática jurídica, este estudio adopta el esquema analítico de las 4A, desarrollado por Katarina Tomasevski y asumido por el Comité DESC en su observación general No. 13 (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad)[12] en consonancia con la observación general número No. 4 (2016) del Comité CDPD de la ONU y la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en los amparos en revisión AR 714/2017 y AR 272/2019[13].

En este marco, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta central de investigación ¿en qué medida la garantía normativo constitucional del derecho a la educación inclusiva se traduce en prácticas institucionales, accesibilidad real y conocimiento operativo dentro de la comunidad universitaria de la UABC campus Mexicali? El objetivo general consiste en analizar la tensión entre la inclusión formal declarada y la garantía material de este derecho en la comunidad universitaria del campus Mexicali (focalizada principalmente en la facultad de Derecho Mexicali y complementada en la Facultad de Ciencias Humanas).

Como hipótesis de este trabajo se sostiene que existe una brecha de implementación entre el marco garantista constitucional y la práctica universitaria cotidiana, caracterizada por un alto respaldo perceptivo a la intención institucionalista pero distanciada de una apropiación operativa y didáctica por parte de la comunidad estudiantil y docente.

[11] UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación (París: Ediciones UNESCO, 2020), págs. 12–25. Accesible en https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/.

[12] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), Observación General No. 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto), E/C.12/1999/10 (Ginebra: Naciones Unidas, 1999); véase la formulación del Esquema de las 4A por Katarina Tomaševski.

[13] Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Comité CDPD), Observación General No. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4 (Ginebra: ONU, 2016); y Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), Amparo en Revisión AR 714/2017 (Primera Sala) y Amparo en Revisión AR 272/2019 (Segunda Sala).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DOCTRINALES REFERENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA

El debate teórico sobre la educación inclusiva universitaria lo ubicaremos en la intersección entre la filosofía del derecho, la teoría de la justicia distributiva, la sociología de la educación y la pedagogía crítica. Para operativizar la atención a la diversidad de la educación superior. Resulta fundamental la categorización multidimensional propuesta por Delgado Valdivieso et al. (2021), la cual articula la atención estudiantil en 3 grandes ejes: condición social (origen socioeconómico, situaciones de riesgo, vulnerabilidad o emergencias), y condición intercultural (diversidad e identidad cultural) y condición personal (identidad de género, orientación sexual, necesidades de aprendizaje y barreras orgánicas o discapacidad).

En la literatura especializada consultada podemos identificar 3 grandes modelos explicativos:

a) El modelo clínico médico o rehabilitador: concibe la discapacidad y las necesidades educativas especiales como patologías, deficiencias o limitaciones intrínsecas del individuo, que deben de ser “curadas”, “rehabilitadas” o “normalizadas” para permitir su adaptación al entorno escolar persistente. En este modelo, el déficit se ubica en el estudiante y las acciones institucionales se reducen a intervenciones segregadas o asistenciales.

b) El modelo social de la discapacidad: formulado desde la sociología crítica y los estudios sobre discapacidad[14], desplaza el problema desde el sujeto hacia el entorno social. Postula que la discapacidad no es una condición médica individual, sino una construcción social producida por las barreras físicas, actitudinales, comunicacionales y normativas que la sociedad impone a las personas con deficiencias. Las universidades, por tanto, son responsables de eliminar dichas barreras de entorno.

c) El enfoque de derechos humanos y diseño universal: sostiene que la diversidad es una condición inherente a la especie humana y que el sistema educativo

[14] Agustina Palacios, El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Madrid: CERMI/Cinca, 2008), págs. 103–145; Mike Oliver, The Politics of Disablement (Londres: Macmillan, 1990); Colin Barnes, 'Las teorías de la discapacidad', en Discapacidad y sociedad, ed. Len Barton (Madrid: Morata, 1998), 59–76.

debe de ser diseñado desde su origen para acoger a todas las personas sin necesidad de adaptaciones individuales a posteriori o soluciones segregadas.[15]

Desde la perspectiva de la filosofía política y la justicia distributiva, la fundamentación del derecho a la educación inclusiva encuentra un pilar doctrinario en John Rawls[16], a través del principio de la diferencia y de la justa igualdad de oportunidades. Sin embargo, como lo observa Martha Nussbaum[17], el enfoque rawlsiano requiere ser complementado con la teoría de las capacidades para garantizar la equiparación real de condiciones en sujetos con necesidades diversas. Asimismo, la afirmación de que los exámenes de admisión estandarizados tienden a reproducir ventajas socioeconómicas previas remite de forma directa la teoría de la reproducción del capital cultural formulada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron[18].

El trasladar el planteamiento rawlsiano de la educación superior pública, se exige que las universidades públicas no se limiten a garantizar una igualdad formal de acceso basada de forma exclusiva en exámenes estandarizados de admisión, los cuales tienden a reproducir el capital cultural y las ventajas socioeconómicas previas de las clases acomodadas, sino que adopten acciones formativas e intervinientes estructurales que equiparen las oportunidades reales de permanencia y egreso de los estudiantes históricamente marginados o en situación de vulnerabilidad.

Para complementar lo anterior, la teoría de la democracia deliberativa aplicada a la educación y desarrollada por Amy Gutmann[19], quien argumenta que la instrucción pública debe guiarse por los principios de no discriminación y no represión, asegurando que ningún grupo social ni minoría sea excluido de la formación ciudadana, profesional y crítica. Esta postura conecta de manera directa con la pedagogía filosófica de John Dewey[20], quien veía a la institución educativa no solo como un mero espacio de transmisión técnica, de conocimientos o adiestramiento laboral, sino como un verdadero microcosmos democrático en un entorno de vida comunitaria.

---

[15] CAST, Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0 (Wakefield, MA: CAST, 2024). Disponible en https://udlguidelines.cast.org/.

[16] John Rawls, A Theory of Justice (Cambridge: Harvard University Press, 1971), págs. 60–90.

[17] Martha C. Nussbaum, Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership (Cambridge: Harvard University Press, 2006), págs. 96–154.

[18] Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Barcelona: Editorial Laia, 1970), págs. 45–89.

[19] Amy Gutmann, Democratic Education (Princeton: Princeton University Press, 1987), págs. 42–68; y John
Dewey, Democracia y educación (Madrid: Morata, 2010).

[20] John Dewey, Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación (Madrid: Ediciones Morata, 2010).

En este contexto teórico, David Sánchez Teruel y María Auxiliadora Robles Bello[21], sostienen que la inclusión educativa, constituye la clave de bóveda para hacer efectivo el derecho a una educación. Por su parte, el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), proviene de la propuesta original del Index for Inclusion, desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow[22], los cuales agrupan las barreras en tres dimensiones interrelacionadas: culturales políticas y prácticas. En la literatura nacional, Pedro Covarrubias Pizarro[23], analiza esta tipología en el contexto mexicano; para efectos del presente trabajo se realiza una adaptación analítica que categoriza las BAP en cuatro vertientes operativas: actitudinales, didáctico metodológicas, organizativo estructurales y normativas.

Asimismo, la inclusión en la educación superior exige incorporar un enfoque de interseccionalidad que analice cómo convergen la condición de discapacidad, la neurodivergencia, el género, la diversidad sexogenérica y la movilidad humana o vulnerabilidad socioeconómica.[24]

Finalmente, el marco sociológico de Stephen J. Ball[25], sobre el ciclo de políticas (políticas como textos, discursos y prácticas), nos permite comprender que la promulgación de directrices legales inclusivas no genera automáticamente

---

[21] David Sánchez-Teruel y María Auxiliadora Robles-Bello, "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica" REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 24, no. 2 (2013): 24–36, DOI: 10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257.

[22] Tony Booth y Mel Ainscow, Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, trad. OEI (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos / FUHEM, 2015).

[23] Pedro Covarrubias Pizarro, "Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su Clasificación", en Desarrollo profesional docente, coord. J. A. Trujillo Holguín et al. (Chihuahua: ENSJEM, 2019), 135–157. El autor organiza las BAP según las 3 dimensiones del Index for Inclusion; la división en 4 vertientes (actitudinales, didácticas, organizativas y normativas) constituye una adaptación analítica propia para el presente artículo.

[24] Kimberlé Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine", University of Chicago Legal Forum 1989, no. 1 (1989): 139–167; y Luis Carlos Granja Escobar, "Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente", Revista de Ciencias Sociales 27, no. 2 (2021): 228–241, DOI: 10.31876/rcs.v27i2.35909.

[25] Stephen J. Ball, "What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 13, no. 2 (1993): 10–17, DOI: 10.1080/0159630930130203; véase también Stephen J. Ball, Meg Maguire y Annette Braun, How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools (Londres: Routledge, 2012).

transformaciones en las aulas si no se atiende la etapa de traducción y puesta en acto, por parte de las autoridades y docentes universitarios, como es nuestro caso.

3. Análisis comparado regional e institucional en México y América Latina

Al contrastar los avances normativos con la evidencia empírica en México y América Latina, el análisis doctrinal reporta tensiones persistentes entre la política declarada y la práctica cotidiana.

En el contexto mexicano, la investigación de Judith Pérez Castro[26], demuestra que, a pesar de las mejoras en infraestructura física, los mayores obstáculos se concentran durante la estancia y el egreso por la rigidez curricular. Por su parte, Rodolfo Cruz Vadillo[27], evidencia que en la comunidad universitaria predomina una visión asistencialista que percibe los apoyos como "buenas voluntades" o favores, y no como la garantía estricta de un derecho humano fundamental.

En un análisis similar, Sharon Stephanie Solís del Moral y María Guadalupe Tinajero Villavicencio[28], analizan cómo los textos de la política educativa inclusiva generan tensiones organizativas en las instituciones; aunque su estudio se centraliza en educación básica, su marco explicativo sobre la brecha de implementación resulta plenamente trasladable a la educación superior. Por otro lado, el estudio empírico de alma delia Otero Escobar y Mayra Minerva Méndez Anota [29], en la Universidad Veracruzana, confirman la existencia de una brecha de percepción: mientras el cuerpo docente percibe que realiza ajustes adecuados, los estudiantes con discapacidad señalan una marcada carencia de apoyos didácticos accesibles.

Por cuanto hace al contexto de la UABC, encontramos en lo institucional, lo suscrito por Yessica Martínez Soto[30], quien documenta los compromisos de la máxima

---

[26] Judith Pérez-Castro, "La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas Mexicanas", Innovación Educativa 19, no. 79 (2019): 145–170.

[27] Rodolfo Cruz Vadillo, "Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?", CPU-e, Revista de Investigación Educativa, no. 23 (2016): 83–102, DOI:10.25009/cpue.v0i23.2172.

[28] Sharon Stephanie Solís del Moral y María Guadalupe Tinajero Villavicencio, "La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política", Perfiles Educativos 44, no. 176 (2022): 415–442, DOI:10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534.

[29] Alma Delia Otero Escobar y Mayra Minerva Méndez Anota, "Brechas de percepción y prácticas inclusivas
en educación superior: un estudio empírico en la Universidad Veracruzana, México", Revista Inclusiones 13,
no. 1 (2026): 112–134, DOI: 10.58210/ri3698.

[30] Yessica Martínez Soto, ed., Inclusión educativa desde la universidad (Barcelona: Ediciones Octaedro,

casa de estudios de Baja California con la equidad. Asimismo, la propuesta doctoral de Hildelisa Limón Sánchez[31], aporta elementos de análisis cuantitativo y cualitativos sobre la evaluación de la política pública de educación inclusiva en la entidad, sirviendo de marco contextual previo, para evaluar el caso universitario en la frontera norte. El aparato metodológico se alinea con las pautas del CRIM-UNAM[32] y con la normativa interna de la UABC[33].

4. Diseño metodológico y de investigación

El diseño metodológico de la presente investigación se fundamenta en un esquema mixto de articulación disciplinar, donde la investigación documental y dogmática jurídica constituye el eje metodológico central y estructurante del estudio, en tanto que, la indagación empírico-descriptiva de campo opera como una aproximación complementaria, exploratoria y de muestreo diagnóstico superficial.

El soporte sustantivo de la investigación descansa en el análisis dogmático jurídico y en la revisión sistemática de fuentes documentales orientados a desentrañar la naturaleza, alcances, contenido esencial y mecanismos de exigibilidad del derecho fundamental a la educación inclusiva en el nivel de educación superior. Esta dimensión documental se desarrolló mediante 3 técnicas interrelacionadas:

a) Análisis normativo e interpretación sistemática de los preceptos constitucionales (arts. 1º y 3º de la CPEUM), así como de la legislación secundaria general (Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior y Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la reglamentaria interna de la UABC (estatuto escolar y lineamientos institucionales).

b) Estudio de la legislación internacional y jurisprudencial. Revisión detallada de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (,CDPD) los Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS 4 de la Agenda 2030). Las observaciones

---

2022), págs. 89–104.

[31] Hildelisa Limón Sánchez, "Evaluación de la política pública de educación inclusiva en el sistema escolar de
Baja California (2019-2025)", Propuesta de tesis doctoral (Mexicali: Facultad de Ciencias Sociales y Políticas,
UABC, 2025). Su uso se acota como marco contextual de la política estatal.

[32] Centro de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM), Guía para Citas y Referencias: Manual de
Estilo Chicago (Cuernavaca: UNAM, 2023).

[33] Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (Mexicali: UABC, 2021), arts. 15, 22 y 45.

generales No. 13 del Comité DESC y No. 4 del Comité CDPD, y los criterios jurisprudenciales emanados de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (AR 714/2017 y AR 272/2019 bajo la doctrina del bloque de constitucionalidad y el principio pro-persona.

c) Análisis doctrinal y teórico político, sistematización de la bibliografía sobre el modelo social de la discapacidad, la teoría de las capacidades (Nussbaum), la justicia distributiva, (Rawls), la sociología de la reproducción cultural (Bourdieu y Passerón) y el ciclo de políticas públicas (Ball), permitiendo construir las categorías analíticas de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y las 4A del derecho a la educación.

Para contrastar el marco normativo y dogmático con la vivencia institucional, se incorporó una aproximación empírica exploratoria de carácter descriptivo. Se enfatiza formalmente que esta etapa empírica no constituyó el centro de la investigación, sino un muestreo diagnóstico de percepción generalizada diseñado para ofrecer una percepción situacional sobre el clima escolar, el grado de información y la vivencia de barreras en el campus Mexicali.

La recolección de información empírica de contraste se llevó a cabo entre enero y marzo del año 2025, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado de 9 preguntas, administrado a través de la plataforma Google Forms[34]. La elección de esta herramienta digital respondió al propósito de captar de forma ágil, directa y accesible, La percepción generalizada de la comunidad universitaria, sin pretensiones de de modelación estadística formal, ni de representatividad probabilística estricta. Los 9 reactivos funcionaron como insumo descriptivo para generar la serie ilustrativa de hallazgos gráficos. (Figuras 1 a 9).

El enlace digital se distribuyó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia entre integrantes de la comunidad universitaria del campus Mexicali (N = 200), la difusión se focalizó prioritariamente en el estudiantado de la facultad de Derecho Mexicali (FDM) y se extendió complementariamente a estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), así como a docentes y personal administrativo. La muestra total quedó estructurada por 171 estudiantes de licenciatura (85.5%), y 11 de posgrado (5.5%), sumando 182 estudiantes (91%), 5 integrantes del personal docente

[34] Cuestionario estructurado sobre Educación Inclusiva en la UABC Campus Mexicali, administrado en la plataforma Google Forms entre enero y marzo de 2025 a una muestra por conveniencia de N = 200 integrantes.

(2.5%), y 1 integrante de personal administrativo, y 12 participantes no especificaron su rol institucional (6%). Dado que el instrumento de Google Forms no incluyo un reactivo directo de adscripción por facultad, los datos se procesaron de forma agregada a nivel campus Mexicali.

El eje jurídico normativo se complementa con una aproximación empírico-descriptiva de carácter exploratorio, consistente en la aplicación de un cuestionario de percepción generalizada a través de la plataforma Google Forms, a una muestra de N = 200 integrantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, campus Mexicali).

Se precisa que dicho instrumento empírico operó únicamente como muestreo diagnóstico de carácter exploratorio y no como el eje principal del estudio, la recolección de datos se distribuyó entre alumnos de licenciatura, posgrado, docentes, personal administrativo y participantes que no especificaron su rol, con difusión prioritaria en la Facultad de Derecho Mexicali (FDM), y complementaria en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH).

5. Diagnóstico empírico en la UABC: análisis de resultados

A continuación, se presenta el análisis integral de los datos empíricos obtenidos en la encuesta aplicada a la comunidad universitaria de la UABC, cruzado con informes institucionales recientes y notas de inversión pública, lo que permite trazar un diagnóstico lo más objetivo posible sobre la realidad de la educación inclusiva en la máxima casa de estudios de Baja California.

A continuación, se presentan los hallazgos empíricos cuantitativos y cualitativo fotográficos, obtenidos en el trabajo de campo en la UABC campus Mexicali. Los datos cuantitativos expresan la percepción generalizada de los encuestados a través de las 9 preguntas estructuradas del cuestionario, expresadas en frecuencia absolutas (n), y porcentajes sobre la totalidad o subgrupos de la muestra, articulándose la serie gráfica (figuras 1 a 9) y la evidencia visual de las instalaciones.

Tabla 1. Estructura de la Muestra por Rol Institucional y Canal de Aplicación (N = 200)

Rol Institucional en la UABC	Frecuencia Absoluta (n)	Porcentaje (%)	Canal y Alcance de Difusión Digital
Estudiantes de Licenciatura	n = 171	85.5%	Google Forms (Difusión prioritaria

			FDM y FCH)
Estudiantes de Posgrado	n = 11	5.5%	Google Forms (Estudiantes Campus Mexicali)
Personal Docente (Asignatura y T.C.)	n = 5	2.5%	Google Forms (Docentes Campus Mexicali)
Personal Administrativo / Directivo	n = 1	0.5%	Google Forms (Personal Campus Mexicali)
No identificados / Sin especificar rol	n = 12	6.0%	Google Forms (Participantes agregados)
Total Muestra Evaluada	N = 200	100.0%	Muestreo por conveniencia en Campus Mexicali

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta digital de percepción aplicada en la UABC Campus Mexicali (2025). Nota: El instrumento no capturó la variable de adscripción específica por facultad.

5.1. Conceptualización, interés y clima escolar.

En relación con el nivel de conceptualización e interés hacia el paradigma de la educación exclusiva en el nivel universitario (preguntas/figuras 1 y 2), se aprecia que la comunidad universitaria reconoce la trascendencia del tema. Un 91.5% de los participantes (n = 183), manifiesta interés en profundizar sobre acciones de inclusión. Respecto a la vivencia de actos de discriminación en la UABC (figura 3) y la percepción de la convivencia escolar (figura 6), aunque la mayoría valora el clima general como predominantemente respetuoso, un 18.5% de la comunidad (n = 37), reporta haber presenciado o experimentado episodios de inclusión o trato discriminatorio por motivos de condición social, discapacidad o diversidad, sexogenérica.

5.2. Brecha de información y desconocimiento operativo de programas institucionales

En primer término, los datos reflejan una valoración institucional favorable un 82.5% de los encuestados (n = 165 de n = 200) considera que la UABC posee una disposición favorable y un compromiso genuino con la inclusión y los derechos humanos de sus estudiantes. Esta percepción positiva responde a los esfuerzos visibles realizados por la administración universitaria, entre los cuales destaca la inversión de 5 millones de pesos anunciada por la rectoría para destinarla de forma específica a obras de accesibilidad física y digital.[35]

[35] PoderMX, "La UABC invierte 5mdp en inclusión y accesibilidad universitaria", PoderMX Noticias, 15 de marzo de 2026.

Según información oficial de las autoridades universitarias, estos fondos se han canalizado a la edificación de elevadores en edificios de varios niveles, la instalación de señal eléctrica en braille, la adquisición de herramientas de estudio y software especializado para alumnos con discapacidad visual y la provisión de sistemas de interpretación para personas con discapacidad auditiva, integrando de forma inédita el lema universitario en lengua de señas mexicana (LSM), en el marco del programa institucional para la cultura de La Paz (PICP).[36]

Sin embargo, al evaluar el conocimiento operativo de los Marcos normativos y de los programas institucionales (Figuras 4, 7 y 9), se identifican severas brechas de comunicación. Un 52.5% de la muestra (n = 105), refiere un nivel de conocimiento bajo o nulo respecto a los lineamientos y normativas específicas de inclusión vigentes (figura 4). Más crítico aún, el 87.5% de los participantes (n =175, en respuesta directa a la pregunta 9/figura del cuestionario), manifestó desconocer la existencia de programas específicos de apoyo, becas de inclusión, guías de adaptación o la presencia operativa de la Unidad de Género, Diversidad e Inclusión Educativa (UGDIE) en su campus[37], aunado a una persistente falta de conocimiento generalizado sobre las distintas formas de discapacidad (figura 7).

5.3. Identificación de barreras (BAP) y muestra fotográfica de campo.

En cuánto hace a la percepción de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), cotidianas y las prácticas pedagógicas (figuras 5 y 8), los hallazgos se desglosan por subgrupos y se muestran con el levantamiento fotográfico realizado sólo el Facultad de Derecho Mexicali, a manera de visibilizar la presencia de los cuatro tipos de barrera teorizados por Covarrubias Pizarro[38]:

1. Barrera infraestructurales y tecnológicas; un 64% de los estudiantes y el cuerpo docente señaló que persisten edificios antiguos en los campus de Mexicali, Tijuana y Ensenada, que carecen de rampas normadas, elevadores funcionales o baños adaptados, asimismo, se reporta una marcada escasez de licencias de lectura de pantalla (JAWS, NVDA), en las salas de cómputo generales.

[36] PoderMX, "La UABC invierte 5mdp en inclusión"; UABC, Informe de actividades y plan de trabajo 2025 del PICP.
[37] UABC, Informe de actividades y plan de trabajo 2025 del PICP; UABC, Base de datos y reporte estadístico de educación inclusiva UABC.
[38] Covarrubias Pizarro, "Barreras para el aprendizaje y la participación", 145.

2. Barreras didácticas y metodológicas: el 71% de los estudiantes encuestados afirmó que los profesores mantienen métodos de enseñanza y evaluaciones tradicionales, no aplican los principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA) y muestran resistencias o desconcierto al momento de realizar ajustes razonables, argumentando falta de capacitación o temor a reducir el nivel académico.
3. Barreras actitudinales y sociales: se registraron testimonios que identifican actos de micro discriminación, paternalismo y aislamiento social hacia alumnos con discapacidad o neurodivergencia, tanto por parte de pares como de académicos, reproduciendo el modelo médico asistencialista advertido por Cruz Vadillo.[39]
4. Barreras de comunicación e información: representada por el 87.5% de desconocimiento de las rutas de atención y la falta de intérpretes permanentes de LSM en las aulas de clase donde cursan estudiantes sordos.

Tabla 2. Indicadores Empíricos sobre Percepción, Conocimiento y BAP en la UABC (N = 200)

Dimensión / Reactivo Evaluado	Subgrupo Analizado	Frecuencia Absoluta (n)	Porcentaje (%)
Percepción favorable del compromiso institucional	Muestra Total (N = 200)	n = 165	82.5%
Conocimiento bajo o nulo de la normativa de inclusión	Muestra Total (N = 200)	n = 105	52.5%
Desconocimiento de programas específicos y UGDIE	Muestra Total (N = 200)	n = 175	87.5%
Percepción de BAP didácticas / Falta de DUA en aula	Subgrupo Estudiantes (n = 182)	n = 129	70.7%
Percepción de BAP infraestructurales y tecnológicas	Estudiantes + Docentes (n = 187)	n = 120	64.2%

Fuente: Cuestionario sobre Educación Inclusiva UABC (Campus Mexicali, 2025).

Un aspecto diferenciador del contexto de la UABC en la frontera norte reside en la composición heterogénea de la matrícula. En las unidades académicas como la Facultad de Derecho Mexicali y la Facultad de Ciencias Humanas, radica una masa estudiantil diversa, compuesta no sólo por personas con discapacidad, sino por una elevada proporción de estudiantes, migrantes retornados, jóvenes foráneos provenientes

[39] Cruz Vadillo, "Discapacidad y educación superior", 92.

de otros estados del país y estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica crítica.[40] Esta condición fronteriza exige políticas de inclusión interseccionales que incorporen apoyos de manutención, transporte seguro y acompañamiento psicopedagógico.[41]

6. DISCUSIÓN: EL MANDATO LEGAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Al contrastar la evidencia empírica recolectada en la UABC con el marco dogmático constitucional y los estudios comparados en México y América Latina[42], surge con claridad la hipótesis central de esta investigación: en la universidad pública mexicana existe una tensión entre el modelo de inclusión constitucional (de carácter garantista y sustantivo) y la práctica pedagógica e institucional cotidiana (de carácter burocrático y disperso).

El Estado mexicano ha construido un edificio normativo al elevar la educación inclusiva a rango constitucional, como vimos, en los artículos 1º y 3º de la CPEUM y armonizar la LGE y la LGIPD con los tratados internacionales.[43] Sin embargo, como lo advierte Stephen Ball, en su teoría de políticas públicas, la promulgación de textos legales avanzados no genera de forma automática transformaciones en las prácticas sociales de los actores.[44]

Cuando las políticas públicas de inclusión son transferidas a las universidades sin una estrategia de implementación, que contemple la formación docente, la transformación de la cultura organizacional y la asignación presupuestal sostenible, se produce un fenómeno de anomia institucional donde la norma se vuelve un enunciado puramente formal o declarativo.

En el caso de la UABC, la asignación de 5 MDP anuales para accesibilidad y el trabajo del Programa Institucional para la cultura de La Paz (PICP) y la UGDIE, representan pasos institucionales valiosos que colocan a la universidad a la vanguardia

---

[40] UABC, IV Informe de Actividades 2023-2024 de la FDM; S. P. Velázquez, "La inclusión educativa en la UABC, un compromiso histórico en consolidación", en Inclusión educativa desde la universidad, ed. Y. M. Soto (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022), 89–104.

[41] Limón Sánchez, "Evaluación de la política pública".

[42] Pérez-Castro, "La inclusión de los estudiantes con discapacidad"; Otero Escobar, Morales y Silva, "Brechas de percepción y prácticas inclusivas"; Solís del Moral y Tinajero, "La reforma educativa inclusiva en México".

[43] Diario Oficial de la Federación, "Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad"; Diario Oficial de la Federación, "Ley General de Educación"; Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

[44] Sharon Stephanie Solís del Moral y María Guadalupe Tinajero Villavicencio, 'La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política', Perfiles Educativos 44, no. 176 (2022): 415–442, DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534.

nacional.[45] No obstante, la paradoja encontrada en los datos, donde un 82.5% respalda la intención institucional, pero un 87.5% desconoce los programas, demuestra que la inversión en infraestructura resulta insuficiente, si nos acompaña de una reingeniería en los canales de comunicación y en la formación didáctica del profesorado, tal como lo revelaron Otero Escobar[46], en la Universidad Veracruzana, el obstáculo más persistente para el éxito académico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad no es la falta de rampas, sino la falta de adecuación de la enseñanza en el aula y la permanencia de actitudes discriminatorias.

Superar la exclusión silenciosa, identificada por Rosero Duque[47], requiere que las universidades entiendan que la inclusión no es una tarea secundaria de las unidades de bienestar o de los centros de atención de a la discapacidad, sino una responsabilidad ética y jurídica transversal que vincula la totalidad de la comunidad académica, desde las comisiones dictaminadoras de planes de estudio hasta cada docente en su libertad, cátedra.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN INSTITUCIONAL

Esta investigación ha demostrado que en la educación inclusiva en la educación superior constituye un proceso dinámico que exige articular el marco normativo constitucional con la gestión universitaria cotidiana. A partir de los hallazgos documentales y del diagnóstico de percepción descriptiva se formulan las siguientes conclusiones:

1. El derecho a una educación inclusiva en la universidad pública es una garantía sustantiva fundada en los artículos 1º y 3º constitucionales, la LGE, la LGES, y la CDPD, cuyo cumplimiento es exigibilidad inmediata y constituye el eje analítico primordial del estudio.

2. La aproximación empírica exploratoria aplicada a la comunidad de la UABC, confirma y fortalece el análisis documental, al evidenciar una brecha de implementación caracterizada por un elevado respaldo de la visión institucional (82.5%), enfrentado a elevados porcentajes de desconocimiento de las rutas de apoyo (87.5%) y barreras didácticas y actitudinales en las aulas (70.7%).

[45] PoderMX, "La UABC invierte 5mdp en inclusión"; UABC, Informe de actividades y plan de trabajo 2025 del PICP.
[46] Otero Escobar, Morales y Silva, "Brechas de percepción y prácticas inclusivas", 125.
[47] Rosero Duque, Narváez y Salazar, "La educación superior y la inclusión", 58.

Para operacionalizar las soluciones en la práctica universitaria, se propone una matriz de implementación estratégica a mediano plazo, que incluye la adopción de los estándares internacionales de accesibilidad web WCAG 2.2.[48]:

Tabla 3. Matriz de Implementación Operativa de Políticas de Inclusión en la UABC

Directriz Estratégica	Instancia Responsable	Indicador de Cumplimiento	Plazo / Costo	Salvaguardas Institucionales
a) Comunicación Accesible y Difusión de UGDIE	UGDIE / Coordinación de Comunicación UABC	Portal 100% accesible (WCAG 2.2 AA); reducción del desconocimiento a <20% en 2 años.	Corto plazo (12 meses) / Presupuesto ordinario	Diseño participativo con estudiantes con discapacidad; difusión multicanal (LSM y lectura fácil).
b) Capacitación Docente Obligatoria en DUA	Vicerrectoría / Servicios Académicos	80% de docentes capacitados en DUA; vinculación al programa de estímulos (PREDEPA).	Mediano plazo (24 meses) / Costo medio	Evitar sobrecarga en docentes de asignatura: los talleres se computarán como horas de preparación remuneradas.
c) Tutorías Inclusivas entre Pares	Subdirecciones FDM y FCH / Extensión	100% de estudiantes vulnerables que lo soliciten asignados a un tutor par.	Mediano plazo (18 meses) / Créditos y becas	No sustitución profesional: el tutor apoya la integración social sin reemplazar psicopedagogos ni intérpretes de LSM.
d) Presupuesto Transversal y Auditoría BAP	Patronato / Coordinación de Planeación	Partida protegida incremental en el PDI; informe anual público de accesibilidad.	Permanente / Partida institucional protegida	Auditorías anuales con participación activa y consulta a comités estudiantiles.
e) Exigibilidad y Ajustes Normativos	Consejo Universitario / Comisiones	Estatuto Escolar reformado; protocolo formal de quejas por denegación de ajustes razonables.	Mediano plazo (18 meses) / Tramitación normativa	Garantizar recursos efectivos de reconsideración y reparación en caso de discriminación.

Fuente: Propuesta de investigación adaptada a los requerimientos del dictamen de CimaLex (2026).

REFERENCIAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015).

[48] World Wide Web Consortium (W3C), Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2 (W3C Recommendation, 2023). Accesible en https://www.w3.org/TR/WCAG22/.

Ball, Stephen J. 'What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes'. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 13, no. 2 (1993): 10–17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203.

Ball, Stephen J., Meg Maguire, y Annette Braun. How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools. Londres: Routledge, 2012.

Barnes, Colin. 'Las teorías de la discapacidad y las orígenes de la opresión de las personas con deficiencias en la sociedad occidental'. En Discapacidad y sociedad, compilado por Len Barton, 59–76. Madrid: Morata, 1998.

Booth, Tony, y Mel Ainscow. Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Traducido por la OEI. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos / FUHEM, 2015.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia, 1970.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. https://udlguidelines.cast.org/.

Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Comité CDPD). Observación General No. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Ginebra: Naciones Unidas, 2016.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC). Observación General No. 13: El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto). E/C.12/1999/10. Ginebra: Naciones Unidas, 1999.

Covarrubias Pizarro, Pedro. “Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación”. En Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, coordinado por J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos, 135–157. Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., 2019.

Crenshaw, Kimberlé. 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine'. University of Chicago Legal Forum 1989, no. 1 (1989): 139–167.

Cruz Vadillo, Rodolfo. 'Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?'. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, no. 23 (2016): 83–102. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2172.

Delgado Valdivieso, Karina, Diego Armando Vivas Paspuel, J. Sánchez Ruiz y B. Carrión Berrú. “Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un

modelo de atención en Ecuador". Revista de Ciencias Sociales 27, no. E-3 (2021): 14–27. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485.

Dewey, John. Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

Diario Oficial de la Federación. "Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad". México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 30 de mayo de 2011. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf.

Diario Oficial de la Federación. "Ley General de Educación". México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 30 de septiembre de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf.

Diario Oficial de la Federación. "Ley General de Educación Superior". México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 20 de abril de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf.

Granja Escobar, Luis Carlos. "Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios". Revista de Ciencias Sociales 27, no. 2 (2021): 228–241. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909.

Gutmann, Amy. Democratic Education. Princeton: Princeton University Press, 1987.

Limón Sánchez, Hildelisa. "Evaluación de la política pública de educación inclusiva en el sistema escolar de Baja California (2019-2025)". Propuesta de tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Autónoma de Baja California, 2025.

Martínez Soto, Yessica, ed. Inclusión educativa desde la universidad. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022.

Nussbaum, Martha C. Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

Oliver, Mike. The Politics of Disablement. Londres: Macmillan Education, 1990.

Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: ONU, 2006.

Otero Escobar, Alma Delia, y Mayra Minerva Méndez Anota. 'Brechas de percepción y prácticas inclusivas en educación superior'. Revista Inclusiones 13, no. 1 (2026): 112–134. https://doi.org/10.58210/ri3698.

Palacios, Agustina. El modelo social de discapacidad. Madrid: CERMI / Editorial Cinca, 2008.

Palafox Maestre, Luis Enrique. 1er Informe de Actividades UABC. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2024. https://www.uabc.mx/.

Pérez-Castro, Judith. “La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas”. Revista de la Educación Superior 48, no. 189 (2019): 43–64.

PoderMX. “La UABC invierte 5mdp en inclusión y accesibilidad universitaria”. PoderMX Noticias, 15 de marzo de 2026.

Rawls, John. A Theory of Justice. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

Rosero Duque, Marco Antonio, José Patricio Narváez y Luis Fernando Salazar. “La educación superior y la inclusión: Barreras, desafíos y oportunidades en el aula”. Visión Académica 15, no. 1 (2026): 45–68.

Sánchez-Teruel, David y María Auxiliadora Robles-Bello. “Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica”. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 24, no. 2 (2013): 24–36. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257.

Secretaría de Educación Pública. 2019. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Ciudad de México: SEP.

Solís del Moral, Sharon Stephanie, y María Guadalupe Tinajero Villavicencio. 'La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política'. Perfiles Educativos 44, no. 176 (2022): 415–442. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). Amparo en Revisión AR 714/2017. Primera Sala, 2017.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). Amparo en Revisión AR 272/2019. Segunda Sala, 2019.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación. París: Ediciones UNESCO, 2020. https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/.

Universidad Autónoma de Baja California. IV Informe de Actividades 2023-2024 de la Facultad de Derecho Campus Mexicali (FDM). Mexicali: FDM-UABC, 2023.

Universidad Autónoma de Baja California. Misión y Visión Institucional. Mexicali: UABC, 2024. https://www.uabc.mx/mision-y-vision/.

Universidad Autónoma de Baja California. Informe de actividades y plan de trabajo 2025 del Programa Institucional para la Cultura de Paz. Mexicali: UABC, 2025.

Velázquez, S. P. “La inclusión educativa en la UABC, un compromiso histórico en consolidación”. En Inclusión educativa desde la universidad, editado por Y. M. Soto, 89–104. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022.