MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Special Issue 4

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco
Email: rjposso@revistamentor.ec
Website: https://revistamentor.ec/

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

July 2026; *5*(Special 4), 360-376

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Review

Historical Roots of Inclusive Education: Understanding the Present Through the Past

Raíces Históricas de la Inclusión Educativa: Comprender el Presente a Través del Pasado

Bellanira Farías [1]
ORCID: https://orcid.org/000-6440-9570

Kelvison Reyes [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6059-6043

Universidad Agroforestal Fernando Arturo de Meriño.
Departamento de Investigación y postgrado, Jarabacoa. República Dominicana [1]

Corresponding autor

Bellanira.farias@uafam.edu.do
kreyes@uafam.edu.do

Received: 02-04-2026
Accepted: 10-07-2026
Available online: 15-07-2026

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

July 2026; *5*(Special 4), 360-376

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Abstract

This review article aimed to examine the historical evolution of inclusive education, tracing its path from roots in models of exclusion and segregation to the contemporary international normative frameworks that guide its practice. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on a literature review and historical-critical analysis, examining models of disability support, international milestones, and legal frameworks that have contributed to consolidating the inclusive paradigm. The analysis reveals a shift from models characterized by exclusion, dispensability, and institutionalization toward approaches grounded in equity, participation, and the recognition of diversity as a fundamental educational value. The review finds that the contemporary understanding of inclusive education cannot be explained in isolation but rather through the interplay of historical processes, conceptual developments, and international mandates. It concludes that educational inclusion is not a goal definitively achieved, but rather a dynamic process requiring continuous structural, attitudinal, and methodological transformations within current educational systems.

Keywords: inclusive education, pedagogical transformation, diversity, social models, disability.

Resumen

El presente artículo de revisión tuvo como objetivo examinar la evolución histórica de la educación inclusiva, desde sus raíces en los modelos de exclusión y segregación hasta los marcos normativos internacionales contemporáneos que orientan su práctica. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en la revisión documental y el análisis histórico-crítico, se analizan los modelos de atención a la discapacidad, los hitos internacionales y los marcos jurídicos que han contribuido a la consolidación del paradigma inclusivo. El recorrido evidencia el tránsito desde modelos de exclusión, prescindencia e institucionalización hacia enfoques basados en la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo fundamental. La revisión identifica que la comprensión contemporánea de la educación inclusiva no puede explicarse de manera aislada, sino a partir de la articulación entre procesos históricos, desarrollos conceptuales y disposiciones internacionales. Se concluye que la inclusión educativa no es un objetivo alcanzado definitivamente, sino un proceso dinámico que requiere transformaciones estructurales, actitudinales y metodológicas continuas en los sistemas educativos actuales.

Palabras clave: educación inclusiva, transformación pedagógica, diversidad, modelos sociales, discapacidad.

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

July 2026; *5*(Special 4), 360-376

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Introducción

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado ha supuesto un reto constante y cambiante, que aún hoy en día presenta dilemas a nivel mundial. Aunque en la actualidad la inclusión en la educación es reconocida como una necesidad y una vertiente de la educación que merece atención y reflexión constante, en el pasado no siempre fue así. Por tal razón, se precisa la comprensión de lo que hoy denominamos educación inclusiva a través de sus orígenes y de conocer las razones de su nacimiento y transformación constante.

Como primera vertiente que afecta y modifica la educación, está la sociedad. En ese sentido, antes de desarrollarse los contenidos curriculares se deben desarrollar los valores que rigen la sociedad. Esto se puede evidenciar en los modelos sociales que, de manera procesual, dieron origen a la inclusión (Toboso y Arnau, 2008). Dichos modelos, centrados en la noción de discapacidad, tuvieron un periodo de tiempo en el que se desenlazaron y produjeron efectos sobre el concepto y comprensión de la diferencia.

A pesar de los avances conceptuales, normativos e investigativos en torno a la educación inclusiva, la producción científica mantiene, en gran medida, una aproximación fragmentaria a su evolución histórica. La mayoría de los estudios examina por separado los modelos sociales de atención a la discapacidad, los procesos de integración educativa y los marcos jurídicos internacionales, sin articularlos de manera que se comprenda cómo las transformaciones históricas, sociales y normativas han dado forma al concepto actual de educación inclusiva y a las prácticas pedagógicas que lo sostienen. Esta fragmentación limita una comprensión holística de los factores que han facilitado la transición desde modelos de exclusión y segregación hacia enfoques fundamentados en derechos humanos, equidad y participación de todo el alumnado, así como de los retos todavía existentes para consolidar sistemas educativos genuinamente inclusivos.

En este contexto, la presente revisión se orientó a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha evolucionado la educación inclusiva desde los modelos históricos de exclusión y segregación hasta los actuales marcos normativos internacionales, y de qué manera esta evolución ha contribuido a la configuración de las políticas y prácticas contemporáneas de inclusión educativa, así como a la identificación de los desafíos que aún persisten para garantizar una educación equitativa e inclusiva para todos?

El presente artículo tuvo como objetivo examinar la evolución histórica de la educación inclusiva, desde sus raíces en los modelos de exclusión y segregación hasta los marcos normativos internacionales contemporáneos que orientan su práctica. A través de esta revisión, se buscó comprender cómo el pasado condiciona el presente e identificar los desafíos que persisten en la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Para ilustrar el proceso de evolución de los modelos sociales, Toboso y Arnau (2008) identifican cuatro paradigmas fundamentales que han configurado la respuesta educativa y social ante la discapacidad. Estos modelos son descritos también por Cheshire (2019), quien los denomina exclusión, segregación, integración e inclusión, utilizando la percepción humana que los moldea para caracterizarlos de manera más interrelacionada con las transformaciones de la educación inclusiva.

Toboso y Arnau (2008) señalan diversos modelos sociales que han dado origen a la educación inclusiva, entre ellos el Modelo de Prescindencia el cual situaba el origen de la diferencia en el castigo religioso, de manera que las personas que tenían esta condición eran identificadas como un problema para el flujo y el crecimiento de la sociedad. Se subdivide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En primera instancia, el submodelo de genocidio eugenésico se fundamentaba en la supervivencia de los seres humanos, lo que determinaba las discapacidades como debilidad de la raza humana. Por ello, se realizaron infanticidios a gran escala de niños con discapacidad, con la idea central de que estos no merecían la vida. En otro plano, el submodelo de marginación se enfoca a la exclusión total de las personas con discapacidad, ya que se consideraba que representaban un peligro para los demás.

Se debe considerar también la postura de Palacios (2008), que define la prescindencia como un modelo que defiende una visión asociada a la ignorancia. Esta autora detalla que la esencia de dicho modelo recae sobre la falta de información del momento en que vivían, describiendo sus características desde parámetros socioculturales que incluían el infanticidio, la exclusión y el castigo divino sobre las personas diferentes.

En ese mismo sentido se encuentra el *Modelo de Institucionalización,* como bien indica Valencia (2014), en estos tiempos las personas que presentaban alienación mental término acuñado por Phillipe Pinel (1745-1826), médico francés dedicado a las enfermedades mentales era institucionalizadas para ser curadas de su estado en un ambiente seguro y lejos de factores de riesgo. Este fue el primer modelo en crear un tratamiento médico o al menos un sistema clínico cuyo enfoque era la mejora de las personas con discapacidad. Castel (2014) detalla la importancia de esta etapa y sus repercusiones, puesto que las prácticas de la institucionalización reforzaron la idea de que las personas con discapacidad no tenían cabida en la sociedad.

Según González y Calvo (2009), este periodo forjó una corriente propicia que llevaría a la discusión sobre los derechos y las posibilidades de formación de las personas con discapacidad. También cabe destacar el argumento que se inició en este periodo acerca de la diferencia entre los términos retraso y enfermedades mentales. Aunque en este periodo no se desarrolló con profundidad esta diferencia, sí se establecieron los cimientos para que tuvieran un rol principal en el futuro.

Cabe señalar que las personas con discapacidad ya se habían enfrentado a grandes desafíos sociales antes de esta etapa. Valencia (2014) indica que personas con sordera, parálisis parcial o



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

completa, entre otros, eran confinados por completo y, en ocasiones, exhibidos como animales o monstruos a la sociedad a la que pertenecían. Este estigma negativo ralentizó el proceso de humanización y atención educativa para las personas con discapacidad a lo largo de varias décadas.

Tras este periodo se observa un renacimiento de la educación y, con ello, un nuevo interés por el desarrollo de las ciencias y la exploración de sus diversos ámbitos. No obstante, Shwartzman (1996), citado por Ramírez (2017), detalla que la educación aún utilizaba métodos de exclusión con las personas con discapacidad.

Siguiendo las informaciones presentadas por González y Calvo (2009), durante este periodo se realizó un cambio importante en la concepción teórica y práctica del sistema educativo. A partir de este momento, el alumnado comenzó a considerarse bajo dos categorías: los normales, que formaban parte del sistema educativo ordinario, y los anormales, que eran los entes primordiales para los cuales se crearían los primeros centros de educación especial. Dicha división fue promovida por las dificultades que presentaba el alumnado considerado diferente, con retraso y que por sus características no podía seguir el ritmo de la mayoría de sus compañeros. Se pensaba que la homogeneización garantiza la eficacia y una atención educativa mucho más adecuada, lo que favoreció una instrucción altamente especializada. Así se produjo la conformación de un subsistema educativo paralelo, diferenciado del ordinario.

Valenzuela et al. (2010) caracterizan este periodo por la segregación puesto que, aludiendo a la desigualdad o al desequilibrio presente entre las dos categorías de alumnos mencionadas, se tuvieron ideales distintos para responder a esta desigualdad. Por ello, Bellat (2004) define la segregación educativa como la distribución desigual de los niños que, por su desigualdad socioeconómica, física o moral, están expuestos a la vulnerabilidad en el contexto propio de las distintas escuelas (p. 16).

En ese mismo orden se encuentra el *Modelo de Escuelas Especiales*, donde las limitantes sobre el aprendizaje pueden ser vistas por diferentes actores y contextos del proceso educativo, como son las reacciones sociales, las escuelas, la comunidad y sus ideales, y las políticas locales y nacionales. Se comienza a notar la batalla que conlleva lograr la educación especial efectiva y dirigida hacia la equidad de todos. Para lograr una educación especial útil y cambiante de la actualidad, se describen ciertas características que conlleva esta clasificación de educación. Estas cualidades fueron detalladas por Echeita y Ainscow (2011) y conceptualizadas en plenitud por Echeita y Simón (2007). Resumiendo, ambos textos, se describen de la siguiente manera:

a) Los estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) son identificados por poseer características anormales o diferentes a la mayoría predominante. Esta descripción se considera para claramente asumir y diferenciar las necesidades presentadas por el alumnado general y el alumnado que requiere de ayuda especial, promoviendo la aceptación de la diferencia y su existencia.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

b) Se reconoce y delimita que solo los estudiantes con necesidades especiales educativas (NEE en adelante) requieren de ayuda especial. El sistema educativo debe crear respuesta a las necesidades presentadas por este grupo y satisfacer las condiciones dadas para que obtengan la educación equitativa y apropiada de su progreso.

c) La situación en la cual están viviendo los alumnos con NEE es producto de sus deficiencias o de sus condiciones personales. Esta cualidad es explicitada para correlacionar la dificultad de formación con el déficit o limitación que dificulta al alumno.

d) Se reconoce que las aplicaciones de auxilio y las herramientas utilizadas en respuesta a las necesidades especiales funcionan de mejor manera en grupos que compartan las mismas condiciones o afecciones. Por ello, se determina que los apoyos especiales son concentrados en centros, clases y escuelas especiales.

e) Una vez se comprenda y defina la población especial, se podrá distinguir entre esta y la normal. Esta separación por descripción conlleva el resultado de tener un grupo recipiente de la ayuda especial y uno que no precise de ella.

Skrtic (1991) profundiza en esta etapa al señalar que la educación especial, tal como se organizó institucionalmente, respondía más a la lógica burocrática y a la cultura profesional de las escuelas que a las necesidades reales del alumnado, lo que contribuyó a perpetuar la separación entre educación regular y especial.

Por otro lado, se encuentra el *Modelo de Escuelas Integradoras*, en esta etapa se realiza un enfoque sobre los estudiantes con NEE y cómo ofrecerles a dichos estudiantes una educación equitativa. A pesar de ello, se mantenían diferencias entre las aulas especiales y las regulares, aunque estas fueran parte del mismo centro.

La integración educativa fue una etapa de grandes cambios en los conceptos sobre educación y asentó las bases de cómo llegar a una educación realmente inclusiva y atenta a las necesidades de los alumnos. De hecho, la integración educativa de los niños con NEE en aulas regulares indica el inicio de la normalización y la aceptación de estos niños en los ambientes públicos (VIU, 2018). Era de esperar que, junto a estos cambios, se presentaran problemas y dilemas novedosos, como fueron las planificaciones para los docentes, las transformaciones que se debían realizar en los centros y aulas para responder a los alumnos especiales y cómo esto tendría un efecto sobre el resto del alumnado. Por ello, a largo plazo, esta etapa invocará la necesidad de leyes, políticas y prácticas que promovieron el acceso universal al aprendizaje para todos (UNESCO, 2008).

Asimismo, se pude mencionar el *Modelo de Escuelas Inclusivas*, la cual constituye la última etapa del recorrido histórico que se está realizando, se observa el nacimiento y crecimiento de la educación inclusiva. Su idea central se forja sobre la aceptación de las diversidades y el logro común. Así entendida, la educación inclusiva busca incluir al alumnado con NEE asociado o no a



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

discapacidad en las aulas regulares, de tal manera que tengan igualdad de oportunidades en la vida. Por ello, se crean los mecanismos y facilidades para que todos los alumnos tengan acceso a la educación.

Diversas instituciones de carácter internacional han presentado sus perspectivas sobre la Inclusión Educativa como es la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), esta plantea cinco perspectivas de cómo se visualizaba en ese momento la inclusión. La primera perspectiva central enfoca la inclusión sobre la instrucción de los alumnos con discapacidades, o como se denomina en la normativa, alumnos con NEE. Este eje tiene su importancia por denotar la diferencia entre los alumnos y la evaluación necesaria para comprender sus necesidades y así poder desarrollar estrategias de respuesta. Aunque parezca contraproducente, definir las diferencias para después crear equidad es un paso necesario en este proceso (UNESCO 2008).

Estos ideales se vinculan con los descritos por Booth y Ainscow (2002), los cuales sostienen que, si se refuta la naturaleza de necesidad educativa especial en la inclusión en aras de una educación igualitaria, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo serían marginados nuevamente, solo que de una manera distinta. Esta guía retomó y amplió los planteamientos iniciales de Ainscow y Booth (2000), quienes ya habían propuesto un índice de inclusión orientado a que los propios centros educativos evaluaran y transformaran sus culturas, políticas y prácticas hacia una mayor participación de todo el alumnado.

En una segunda instancia, se observa el eje enfocado sobre las exclusiones disciplinarias, el cual identifica la relación directa entre los alumnos con NEE y el concepto de inclusión. En algunas escuelas, la simple mención de la palabra inclusión induce en los docentes el temor a que se les pida que admitan un número desproporcionado de alumnos cuyo comportamiento se considera difícil y que pueden haber sido excluidos o expulsados de otras instituciones educativas. Por ello, la exclusión disciplinaria no se puede comprender si no se examina con cautela el contexto de las circunstancias vividas por el estudiante anteriormente, sus relaciones y los conceptos que se han utilizado para describirlas.

Como tercer eje, se presentan los grupos vulnerables a la exclusión, los cuales deben ser descritos para evitar que suceda su separación de los alumnos con desarrollo típico. Cuando se utiliza en el contexto educativo, Mittler (2000) indica la importancia de reconocer la vulnerabilidad de estas agrupaciones como la mejor herramienta para combatir la discriminación existente y crear ambientes propicios de inclusión y unión social.

En la cuarta perspectiva se describe la necesidad de impulsar escuelas para todos, las cuales incluyen a alumnos con NEE y sin NEE en las mismas aulas. Existe una línea fina que diferencia estos dos conceptos, como menciona Parrilla (2002), puesto que, aunque los grupos compartan la misma aula, no necesariamente reciben la misma educación. En ocasiones, se presenta exclusión hasta dentro del salón de clases compartido.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Por último, se introduce la quinta perspectiva, que sirve de fundamento para las demás teorías sobre la inclusión: la educación para todos. Las acciones universales para promover la Educación para Todos (EPT) se acrecentaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990). Esta conferencia promueve la necesidad de la EPT como un derecho de vida del cual todos, sin importar sus características, puedan disfrutar UNESCO (2008).

Po otro lado, la evolución de las normativas internacionales como camino hacia la educación inclusiva, según las observaciones acerca de la transformación de la educación inclusiva que se han hecho hasta ahora han sido según los modelos pedagógicos. Se debe observar ahora la transformación de la educación inclusiva desde un punto de vista legal a nivel mundial, pues la normativa se presenta como una dimensión inalienable para la consecución de una educación inclusiva.

Inicialmente, se observa un evento de gran importancia para la defensa de los valores humanos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (ONU, 1948). Como bien los define dicha organización, son derechos inherentes a los seres humanos, los cuales son para el gusto y disfrute de todos, sin importar raza, sexo, nacionalidad, origen, etnicidad, lengua o religión, entre otras condiciones de distinción. En la declaración mencionada se comienzan a desarrollar facetas de los seres humanos y cómo estos se deben considerar y tratar a nivel internacional. Estos conceptos se cimientan en los artículos 7 y 26, los cuales hacen referencia a la igualdad ante la ley y al derecho a la educación general y eficaz en el desarrollo humano.

Tras este hito notable, se destaca la celebración de la Asamblea General de las Naciones Unidas el nueve de diciembre de 1975, en la cual se proclamó la Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975). Durante esta asamblea hubo un enfoque especial sobre las personas con discapacidad y los derechos que éstas merecían. La primera medida, notablemente la más necesaria, fue la comprensión de lo que es una persona con discapacidad o, por usar el término original utilizado por esta asamblea, impedida. Así, esta persona era definida como aquella incapaz de atenderse por sí sola, fuese a una medida parcial o total.

El siguiente hito notable que conviene señalar es la Convención de los Derechos de los Niños en 1989 (ONU, 1989), la cual se enfocó en los derechos de los menores de edad y en cómo se debían desarrollar y respetar estos derechos. Sustentada en 54 capítulos, los acuerdos establecidos en los artículos de la convención fueron de carácter obligatorio para todo estado firmante. En cuanto a los artículos relacionados con la educación, y a la distinción de los niños con NEE, se deben mencionar los artículos 23, 28 y 29. El artículo 23 describe lo que se comprende por niño impedido y cómo estos tienen derecho a recibir el cuidado, la educación y las facilidades para obtener su autosuficiencia e integración activa en la sociedad.

Una vez definido el rol y los derechos del niño se comenzaron a tomar en cuenta la igualdad y la equidad en la sociedad, especialmente en relación con las personas con discapacidad. Por ello,



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

se decretaron las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades en el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, que se desarrolló desde 1983 hasta 1992.

El propósito de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993 (ONU, 1993) fue el de afianzar que niños, niñas, mujeres y hombres con discapacidades pudieran tener los mismos derechos y deberes de los cuales los demás ya gozaban. Entre los artículos más notables, el artículo uno hace referencia a la conciencia de la sociedad y el rol de esta sobre la comprensión y el trato de personas con discapacidad. El artículo cinco aporta considerables cambios a la manera en la que la sociedad se construye y organiza, haciendo hincapié en las posibilidades de acceso de las personas con necesidades educativas especiales.

Con estas normas aplicadas, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990 (UNESCO, 1990), en el Artículo 3 sobre universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad en el apartado 5, se expresa que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención y que es necesario tomar medidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Por lo antes mencionado, se estableció la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales de la UNESCO (1994), de la cual fueron partícipes más de 300 personas representando a diversos gobiernos y organizaciones, unidas con el fin de acordar y promover una Educación para Todos. En esta reunión mundial se evaluaron los cambios necesarios para seguir el curso establecido anteriormente sobre los derechos de los niños, enfocándose en los progresos hacia una educación integral y acogedora de la diversidad del alumnado.

La UNESCO obtuvo su base para realizar un informe detallando las facetas del plan en torno al mundo y su evolución continúa. Este informe, preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación y presidido por Delors (1996), tuvo en cuenta las tensiones que afectaban y afectarían al ámbito social. Para combatir la problemática de estas tensiones, se desarrollaron los pilares educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Según Delors (1996) existen unas tensiones que engloban los microorganismos o problemáticas sociales dentro de sus macros. Esto puede ser a causa de las relaciones diversas presentes en cada tensión o también por la diferencia de perspectiva que cada una presenta. De igual manera, a causa de las tensiones y su apariencia en los constructos sociales, se ha vuelto tedioso implementar políticas económicas, sociales y educativas cuyos fines sean procurar el fomento de una sociedad diversificada y equitativa. Esto demuestra ser una tarea compleja, puesto que atrae argumentos de qué merece cada persona, así como la desigualdad presente entre las personas con discapacidad y sin discapacidad. De una manera u otra, siempre hay un grupo favorecido y esto en sí retrasa el progreso humano.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Para combatir la problemática de estas tensiones, la atención se enfocó en la reorganización de la sociedad a partir de la educación y del progreso social según ideales como son la libertad, la paz y la justicia. De dicho enfoque nacieron los pilares educativos para reducir el fracaso escolar a través de un modelo de desarrollo sostenible e implementado con el uso de estrategias educativas que promovieron a los estudiantes, sus talentos y su autorrealización. Estos pilares fueron definidos por Delors (1996), con la siguiente denominación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Primero se aprende a conocer, lo cual auxilia al alumno en su adquisición de conocimiento, valores y competencias, fomentando una base de respeto y añoro por la sabiduría y su valor. Luego se aprende a hacer, lo que toma los conocimientos, los valores y las competencias ya obtenidas y los utiliza para desarrollar un trabajo productivo y una participación del alumno en su aprendizaje. Se continua con el aprendizaje de la convivencia, lo que favorece las habilidades nuevas del estudiantado para promover la convivencia y la cooperación internacional, intercultural y comunitaria, con la paz como su eje focal. Por último, se describe el aprender a ser, el cual une los demás pilares para llevar al estudiante a la autorrealización y a su bienestar personal y familiar.

También cabe señalar los pilares, Delors (1996), estos pilares fueron creados y afirmados como la esencia de la educación, fundamentales para el desarrollo académico y moral de los alumnos. Su balance y formato amplían la facilidad de la planificación atendiendo a la promoción intelectual, además de que guían a los docentes en su creación de estrategias, puesto que denominan las habilidades que se deben desarrollar en las aulas. Con estos pilares desarrollados, la próxima misión era asegurar la aplicación correcta y diligente de su teoría. Para esto, se desarrolló la Conferencia de las Américas sobre EPT (UNESCO, 2000), la cual serviría de evaluación para el progreso anticipado tras la aplicación de los pilares.

Esta conferencia tuvo lugar en Santo Domingo el día 10 de febrero del 2000. Su enfoque principal fue la evaluación de los progresos estimados a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtien en 1990. Una vez analizados estos aspectos, los países participantes renovaron el Marco de Acción Regional, tomando en cuenta nuevos compromisos hacia la educación y un periodo de tiempo de 15 años para lograrlos. Entre los logros delimitados, se exponen los siguientes como puntos focales de la conferencia, los cuales sentaron las bases para los acuerdos posteriores que culminarían en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida sin distinción alguna. En el caso dominicano, este compromiso fue asumido de manera explícita por el Estado al incorporar los ODS a su marco de planificación nacional (Comisión Objetivos de Desarrollo Sostenible de República Dominicana, 2017)

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

July 2026; *5*(Special 4), 360-376

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Metodología

El presente artículo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, sustentado en el método de revisión documental y análisis histórico-crítico. Este tipo de investigación permite reconstruir y analizar de manera sistemática los procesos sociales, educativos y normativos que han configurado el concepto de educación inclusiva a lo largo del tiempo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Se analizaron fuentes primarias y secundarias relacionadas con la historia de la educación inclusiva, los modelos sociales de la discapacidad y los marcos normativos internacionales. Las fuentes consultadas incluyen documentos oficiales de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y declaraciones internacionales de referencia, así como publicaciones académicas especializadas en educación inclusiva, diversidad y políticas educativas.

Los criterios de inclusión para la selección de fuentes contemplaron: (a) relevancia temática directa con la educación inclusiva y sus antecedentes históricos; (b) representatividad histórica de los hitos normativos o pedagógicos analizados; y (c) rigor académico de las fuentes consultadas. El período de análisis abarca desde las primeras concepciones de la discapacidad en la Antigüedad hasta los compromisos derivados de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El análisis de los datos se realizó mediante categorías temáticas predefinidas: modelos de atención a la discapacidad, marcos normativos internacionales, perspectivas de la inclusión y pilares educativos. Esta estructura permitió organizar la información de manera coherente y establecer relaciones entre los distintos momentos históricos y sus implicaciones para la práctica educativa contemporánea.

Resultados

Tabla 1

Síntesis de documentos y autores consultados

Autor o documento	Año	Tipo de fuente	Categoría de análisis	Aporte principal	Relación con la educación inclusiva
Oliver	1990	Libro académico	Modelo social de la discapacidad	Plantea el cambio del enfoque centrado en el déficit individual hacia las barreras sociales.	Fundamenta la comprensión de la inclusión como responsabilidad del entorno social.

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

UNESCO / Conferencia de Jomtien	1990	Declaración / conferencia internacional	Educación para Todos	Impulsa el acceso universal a la educación básica.	Sienta bases para ampliar el derecho a la educación sin exclusiones.
UNESCO	1994	Declaración internacional	Marco normativo inclusivo	Establece orientaciones para responder a las necesidades educativas especiales.	Constituye un referente central de la educación inclusiva contemporánea.
Delors	1996	Informe internacional	Fundamentos pedagógicos	Propone los pilares: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser.	Orienta una educación integral compatible con la inclusión.
Booth y Ainscow	2002	Guía técnica / marco práctico	Índice de inclusión	Ofrece herramientas para evaluar y mejorar la participación escolar.	Apoya la transformación institucional hacia escuelas inclusivas.
Palacios	2008	Libro académico	Modelo social de la discapacidad	Explica el origen y la consolidación del modelo social.	Refuerza la mirada de derechos y participación plena.
Toboso y Arnau	2008	Artículo académico	Evolución de modelos de atención	Describe paradigmas históricos de exclusión, segregación, integración e inclusión.	Ayuda a comprender el tránsito histórico hacia la inclusión.
UNESCO	2008	Documento institucional	Perspectivas de la inclusión	Define dimensiones amplias de la inclusión educativa.	Amplía el concepto más allá de la discapacidad y del acceso físico.
Gonzlez y Calvo	2009	Libro académico	Historia de la educación especial	Explica el desarrollo histórico de la educación especial.	Permite entender antecedentes y límites de la integración escolar.
Echeita y Ainscow	2011	Artículo académico	Derecho a la educación inclusiva	Defiende la inclusión como derecho y proceso de transformación.	Vincula inclusión, justicia educativa y cambio institucional.
ONU / Agenda 2030	2015	Documento internacional	Política educativa global	Establece el ODS 4 sobre educación inclusiva, equitativa y de calidad.	Consolida la inclusión como meta global de desarrollo sostenible.
VIU	2018	Documento divulgativo-académico	Integración e inclusión	Explica la integración como antecedente de la inclusión.	Muestra el paso gradual desde la integración hacia la inclusión.
Cheshire	2019	Libro académico	Modelos de atención a la diversidad	Sistematiza el paso de exclusión a inclusión.	Reafirma la lectura histórica de los modelos educativos.

El análisis documental realizado permitió identificar cinco modelos históricos que configuraron la respuesta educativa y social ante la discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo de institucionalización, el modelo de escuelas especiales, el modelo de escuelas integradoras y el modelo de escuelas inclusivas (Toboso y Arnau, 2008; Cheshire, 2019). Cada uno

CC BY NC ND



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

de estos modelos refleja una concepción particular de la diferencia humana y determina las prácticas educativas de su época.

En cuanto a los marcos normativos internacionales, se identificaron nueve hitos fundamentales que marcaron el avance hacia la educación inclusiva: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (1975), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades (1993), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el Informe Delors (1996), la Conferencia de las Américas sobre EPT (UNESCO, 2000), el Foro Mundial de Dakar (UNESCO, 2000) y la Declaración de Incheon para la Agenda 2030 (ONU, 2015). Estos documentos construyeron progresivamente un marco jurídico y pedagógico de carácter vinculante que obligó a los Estados a transformar sus sistemas educativos.

Asimismo, se identificaron cinco perspectivas desde las cuales la UNESCO (2008) conceptualiza la inclusión educativa: la atención a estudiantes con NEE, la prevención de exclusiones disciplinarias, la protección de grupos vulnerables, la promoción de escuelas para todos y la garantía de la educación como derecho universal. Estos ejes demuestran que la inclusión educativa trasciende la simple integración física de estudiantes con discapacidad y abarca dimensiones sistémicas, actitudinales y organizacionales.

Finalmente, los cuatro pilares educativos propuestos por Delors (1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser emergieron como un marco conceptual articulador que orienta la práctica pedagógica inclusiva. Su vigencia en los lineamientos de la Agenda 2030 y el ODS 4 confirma su pertinencia como fundamento de una educación equitativa y de calidad para todos.

Discussion

Los hallazgos de esta revisión evidencian que la educación inclusiva es el resultado de un proceso histórico prolongado, no lineal y profundamente condicionado por los contextos sociales, políticos y culturales de cada época. Esta constatación coincide con lo señalado por Palacios (2008), quien sostiene que los modelos de atención a la discapacidad reflejan las estructuras de poder y los sistemas de valores dominantes en cada sociedad.

El tránsito del modelo de prescindencia al modelo social representó un cambio paradigmático de especial relevancia. Al trasladar la responsabilidad desde el individuo hacia las estructuras sociales e institucionales, este giro conceptual fundamentado en Oliver (1990) abrió la posibilidad de cuestionar las barreras sistémicas que impiden la participación plena de las personas con discapacidad. Este desplazamiento coincide con lo documentado por González y Calvo (2009), quienes destacan cómo el periodo de institucionalización, aunque excluyente, sentó las bases para el reconocimiento posterior de los derechos educativos de las personas con discapacidad.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) emerge en este análisis como el hito normativo más influyente en la consolidación del paradigma inclusivo. Su impacto se constata en que prácticamente todos los marcos normativos posteriores la citan como referente. No obstante, autores como Booth y Ainscow (2002) y Parrilla (2002) advierten que el reconocimiento formal de la inclusión no garantiza su implementación efectiva, señalando que persisten formas de exclusión incluso dentro de entornos aparentemente inclusivos.

En este sentido, los resultados del presente estudio concuerdan con Echeita y Ainscow (2011), quienes sostienen que la educación inclusiva como derecho requiere no solo de marcos normativos sino de transformaciones profundas en las culturas, políticas y prácticas escolares. Esta idea se refuerza con el planteamiento de Torres (2012), quien advierte que un currículo diseñado sin atender a la diversidad reproduce formas encubiertas de exclusión, por lo que la justicia curricular constituye una condición necesaria para que la inclusión normativa se traduzca en una inclusión real dentro del aula. La brecha entre los compromisos internacionales establecidos en la Agenda 2030 y las realidades educativas actuales de muchos países constituye, precisamente, el principal desafío que persiste en la materia.

No obstante, la estrategia de revisión documental empleada en este estudio, si bien es adecuada para ofrecer una comprensión amplia y contextualizada del fenómeno, esta conlleva una limitación metodológica: los hallazgos provienen exclusivamente del análisis de fuentes secundarias y no de datos empíricos recogidos en contextos educativos específicos. Es por tal razón que se recomiendan estudios futuros que deberían complementar este panorama histórico mediante investigaciones empíricas, como estudios de caso y diseños mixtos, que evalúen la implementación real de políticas inclusivas en regiones concretas, con énfasis en contextos latinoamericanos y caribeños.

Conclusiones

El desarrollo histórico de la educación inclusiva evidencia una transformación paulatina desde modelos de exclusión y segregación hacia propuestas centradas en la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad. Este proceso no ha sido lineal ni uniforme, sino que ha estado condicionado por cambios culturales, sociales, políticos y educativos que redefinieron la manera de comprender la discapacidad y la diferencia.

La transición del modelo médico o individual al modelo social constituyó un punto de inflexión, al desplazar la atención desde las limitaciones de la persona hacia las barreras impuestas por el entorno. Este cambio permitió consolidar una visión más amplia de la educación, en la que la inclusión deja de ser una respuesta asistencial para convertirse en un principio de justicia y derecho.

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Los marcos normativos internacionales analizados muestran que la inclusión educativa ha avanzado gracias a compromisos progresivos asumidos por organismos internacionales y Estados. Documentos como Salamanca y la Agenda 2030 han sido esenciales para convertir la inclusión en un objetivo educativo de alcance global, aunque su aplicación práctica aún enfrenta importantes desafíos.

En términos pedagógicos, la evolución desde las escuelas especiales hasta las escuelas inclusivas demuestra que cada etapa histórica aportó aprendizajes relevantes, pero también evidenció sus limitaciones. La verdadera inclusión requiere superar la mera integración física y promover cambios profundos en la cultura escolar, la organización institucional y las estrategias de enseñanza.

En definitiva, la educación inclusiva no puede considerarse una meta alcanzada, sino un proceso dinámico que requiere revisión y mejora continua. Los desafíos contemporáneos como la persistencia de actitudes discriminatorias, la insuficiencia de recursos especializados y las brechas en la formación docente son una muestra de que el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva aún demanda esfuerzos sistemáticos y sostenidos. La comprensión de su historia es, en sí misma, una herramienta poderosa para orientar las decisiones pedagógicas y políticas del presente y del futuro.

Referencias

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for Inclusion.* Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.Link: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf

Castel, R. (2014). *La institución psiquiátrica en cuestión.* Síntesis.

Cheshire, J. (2019). *De la exclusión a la inclusión: Modelos de atención educativa a la diversidad*. Narcea.

Comisión Objetivos de Desarrollo Sostenible de República Dominicana. (2017). *Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible en la República Dominicana.* Gobierno de la República Dominicana. https://www.cideal.org/wp-content/uploads/2021/06/ODS-en-la-RD-def.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO.Link: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/10446



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46. Link: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956

Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Thomson-Aranzadi.

González, F., y Calvo, M. I. (2009). *Historia y desarrollo de la educación especial*. Síntesis.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts.* David Fulton.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement.* Macmillan.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos* (Resolución 3447 (XXX)). ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (Resolución 48/96). ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* UNESCO.Link: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.Link: https://sdgs.un.org/es/2030agenda

Palacios, A. (2008). El *modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* CINCA.Link: https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327, 11-29.* Link: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067

Ramírez, W. (2017). La inclusión: Una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Lenguaje, 45(2), 261-286. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2017000200211&script=sci_arttext*



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i4.13160
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization.* Love Publishing.

Toboso, M., y Arnau, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 10(20), 64-94*.Link:

https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1201

Torres, J. (2012). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar.* Morata.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.Link: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Foro Mundial sobre la Educación.Link: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.Link: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276687.pdf

Valencia, L. I. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la prescindencia a la recuperación*. Rebelión. https://rebelion.org/breve-historia-de-las-personas-con-discapacidad/

Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, R. (2010). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Innovación Educativa, 14(65), 61-79*. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/7436/9945

VIU. (2018). *La integración educativa como paso previo a la inclusión*. Universidad Internacional de Valencia. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11917/3.2.pdf?sequence=1

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.