

# EXCLUSIÓN EDUCATIVA, REALIDAD UNIVERSITARIA DE LA DISCAPACIDAD

*EXCLUSÃO EDUCACIONAL, REALIDADE UNIVERSITÁRIA DE DEFICIÊNCIAS*

*EDUCATIONAL EXCLUSION, UNIVERSITY REALITY OF DISABILITIES*

---

**Milagros Jansen Rodriguez**

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) Falcón – Venezuela  
milagrosjansen@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La exclusión es un proceso dinámico, social y complejo que supone la negación de derechos fundamentales, accionando con privaciones, entre otras, de derechos económicos, sociales, políticos, educativos, lo que evidencia el carácter multidimensional de la misma. Puede entenderse, además, como un fenómeno que supone la interacción de diversos factores de riesgo encargados de marcar los itinerarios de las personas, es decir, modos o estilos de vida, ya que éstos no son coyunturales. De allí que las causas que llevan a situaciones de exclusión sean estructurales, reafirmandose con ello que la exclusión es el resultado de la dinámica de una determinada estructura social, política, cultural y económica, siendo la propia organización social, directa o indirectamente, la que genera poblaciones sobrantes o excluidas (Witcher, 2013).

En tal sentido, la legislación venezolana, específicamente la Ley de Personas con Discapacidad (2007), prevé en primer lugar la visibilización de esta población y, en segundo lugar, la utilización de tratamiento diferenciado acorde a cada discapacidad, con el fin de asegurarle a esta población el real cumplimiento del ejercicio de todos sus derechos sin menoscabo de diferencias y exclusiones.

El presente artículo evidencia de forma comprensiva realidades narradas por informantes clave que transitaron la escolaridad universitaria con algún

tipo de discapacidad y que dejan ver en sus relatos aspectos acreditables al término exclusión que para su estudio se dimensionó en tres categorías de análisis: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad.

## MÉTODO

Se enmarcó en la tradición metodológica cualitativa, bajo los parámetros epistémicos de la fenomenología como ciencia que estudia, según Heidegger (1976), los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre. Así mismo, hace énfasis en el fenómeno mismo, que según Wilber (1994) es una ciencia producto del ojo de la mente, donde los objetos propios de la *inteligibilia* –mente- poseen significado, valor e intencionalidad, siendo su estructura original semiótica o simbólica. Se utilizó la hermenéutica de Moustakas (1994), en cinco etapas: Primera: *clarificación de los presupuestos*, la cual implica el desmontaje de valores, actitudes, creencias, conjeturas e hipótesis sobre el interés a investigar. Segunda: refiere la *descripción no prejuiciada de la realidad vivida por cada sujeto*, en la que solo se describe lo narrado por el informante clave, sin el juicio de valor por parte del autor de la investigación, esto asegura la autenticidad en los protocolos de los testimonios narrados.

En la tercera etapa: se realizó el *estudio de los protocolos*, que permitió la delimitación de las categorías, que en este caso emergieron: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad. La Cuarta: condensó la *interpretación teórica de lo emergido de la data*. Quinta: *discusión de resultados* a través de la aplicación del Q´Análisis, o dinámica poliédrica, que según Atkin (1972), permite describir y discutir cuestiones estructurales, fundamentado en teoría de conjuntos, para estudiar las redes de relaciones que se manifiestan entre categorías que son componentes del sistema en estudio denominado para el caso de la exclusión educativa.

El estudio se desarrolló en Instituciones universitarias del Sistema Educativo venezolano del estado Falcón, Venezuela, tales como: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Politécnica Territorial de Falcón

Alonso Gamero (UPTAG), específicamente con docentes, estudiantes y egresados, en el lapso correspondiente a Marzo 2017 – Enero 2019.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para Moustakas (1994) utilizando como interlocutor a Martínez (2006) y a Leal (2001), el objetivo metodológico de la discusión de resultados es relacionar los resultados obtenidos, con las conclusiones de otros investigadores para compararlos, contrastarlos, entender mejor y enriquecer el cuerpo de conocimientos del área estudiada. Es por ello que esta discusión fue realizada tomando en cuenta los estudios reseñados como antecedentes de la investigación, los cuales refieren que en el campo educativo se observa que, pese a los avances de los últimos años en materia declarativa y normativa, todavía prevalecen las superadas concepciones de la educación especial, con la cual se mantienen a las personas con discapacidad en instituciones separadas de las del resto de la población.

Si bien esto ocurre en el Subsistema Educación Básica en sus diferentes niveles educativos, en el universitario, aunque no existen instituciones especiales, prevalecen otros mecanismos de exclusión, como lo refieren las vivencias derivadas de la práctica docente en contexto con matrícula integrada. Igualmente, los maestros refieren desconocimiento teórico para la atención de esta población, lo que evidencia la inexistencia de competencias en los profesionales de la docencia para su abordaje educativo.

Siendo evidente la larga historia de marginación social de las personas con discapacidad en el país y la corta trayectoria de tratamientos y apoyos generales y específicos que se han puesto a disposición de estas personas, se hace preciso enfatizar que los resultados de esta investigación, reflejan que la formación docente procurada en el país ha potenciado de manera natural la exclusión y la segregación como formas de atención educativa, materializadas en las modalidades educativas diferenciada para el universo estudiantil impuestas por la Ley Orgánica de Educación (1980) y ratificada en la misma Ley con fecha de promulgación 2009, es decir, la atención en ambientes diferentes para necesidades específicas de aprendizaje.

Antecedentes mencionados en los referentes teóricos de este estudio, reflejan que esta evidencia existe en el mundo entero, como lo señala el

Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2010), al hacer mención sobre la discapacidad como una de las formas de marginación mundial. De igual manera, Porras (2008) advierte que la formación docente como insuficiente y las ofertas de capacitación sobre atención de personas con discapacidad en el sistema formal son escasas.

Por su parte, el Instituto de Educación Superior para la América Latina (IESAL) (2005), en el I Seminario Regional sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad a la Educación Universitaria en América Latina y el Caribe, refirió la inexistencia de pensión de estudio con unidades curriculares sobre derechos humanos, diversidad, discapacidad e inclusión. De igual manera reseñó la escasa supervisión en el diseño y uso de metodologías, adecuaciones curriculares y procedimientos para la evaluación para este tipo de estudiantes. Finalmente, Marcano (2004) en su propuesta “Modelo de Educación Tridimensional para la Formación de un docente holista”, concluye que la formación docente en Venezuela reproduce un modelo de educación tradicional que fomenta la memorización y la repetición de contenidos carentes de pertinencia social, lo cual privilegia el fomento de valores individuales y competitivos, con prácticas punitivas y la resistencia al cambio.

Las realidades anteriormente mencionadas con fundamento en los antecedentes y los resultados de esta investigación, describen una constante invisibilidad sobre cómo abordar estos estudiantes en una escuela común, como área de atención prioritaria por parte de los estados acogidos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde 1948. Sin embargo, en Venezuela desde la década de los 90, con la entrada en vigencia de la Resolución 2005, se establecen las Normas para la Integración Escolar de la Población con Discapacidad, comenzándose de esta manera a asumir la atención educativa de estos estudiantes en términos de equidad. No obstante, esta resolución es amplia sobre su cobertura, ya que no especifica cómo será la atención en la escuela común por tipo de discapacidad, por lo tanto, se infiere que toda la población estudiantil con alguna discapacidad pudiese como forma de atención educativa, por la integración escolar, vale decir, cursar estudios en la escuela regular.

Al respecto, es importante señalar que los modelos de atención educativa implementados en el país han favorecido la atención segregacionista de la población con discapacidad y, a su vez, han potenciado una educación exclu-

yente plagada de signos evidentes de inequidad, como es el caso del primer modelo procurado, denominado asistencial, cuyo propósito fue la atención médica solamente. En el mismo, se evidencia la concepción de supervivencia de estas personas, limitada solo al aspecto médico, impidiéndose así el desarrollo personal social y, por ende, el menoscabo de su personalidad.

La aparición del segundo modelo, llamado psicológico, enfatizó en la utilización del test, como la fórmula para la categorización y clasificación de las personas con discapacidad, es decir, se contó con un instrumento médico que permitía determinar la condición de *diferente*; con este instrumento y la tipificación de la Modalidad Educación Especial en la Ley Orgánica Educación tanto de 1980, como la actual, se favoreció la escuela diferenciada para los estudiantes clasificados bajo los parámetros impuestos por las pruebas que determinan el coeficiente intelectual.

Esta práctica pedagógica clasificatoria, que etiqueta a los estudiantes en normales y con discapacidad, es contraria a la teoría del aprendizaje propuesta por Bandura (1987), quien enfatiza en el aprendizaje por imitación, en el cual destaca la posibilidad de aprender conductas siguiendo los modelos vistos en otras personas con las que se identifican, sin necesidad de práctica. Es esa falta de necesidad de practicar para aprender, la que constituye una quiebra con el paradigma skinneriano, para el cual las conductas se establecen por refuerzo exclusivamente.

El tercer modelo, es el denominado psicopedagógico, nace en la década de los 90 y posterior al movimiento de integración educativa. El modelo, consistía en brindar al estudiante con discapacidad integrado, el apoyo tanto interno como externo de servicios requeridos para el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios. Esta última forma de atención educativa, brinda a los estudiantes con discapacidad que ya están preparados para dejar la Modalidad Educación Especial, la posibilidad de integrarse al sistema regular, sin embargo, es de hacer notar, que la realidad evidencia trabas administrativas dadas por los requisitos exigidos por las instituciones educativas del sistema regular que dificultan el proceso.

Al analizar los relatos de la data, se evidencia, que los estudiantes con discapacidad siguen encontrando barreras actitudinales y físicas que les impide participar en igualdad de condiciones con las demás personas en contex-

tos educativos, negándoseles la oportunidad para disfrutar de sus derechos. Un dato realmente importante que aparece en las historias de estos jóvenes es que la escolarización en contextos educativos es vivida como un proceso doloroso y segregador, ya que no cuentan con una adecuada planta física y espacios con condiciones de accesibilidad.

Los protocolos analizados, evidencian tres categorías en el estudio de la exclusión, la primera referida a la Accesibilidad, y en ella atributos con aspectos de singular significación, tal es el caso del referido a las condiciones de la infraestructura de los recintos educativos que, siguiendo lo determinado por la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN) (2004), establece principios generales como: accesibilidad arquitectónica y urbana para el diseño, proyecto, construcción, remodelación y adecuación de edificaciones en el ámbito nacional, con el objeto de evitar barreras físicas y asegurar accesibilidad a través de espacios que sean completamente viables y transitables con autonomía, comodidad y seguridad por todos los usuarios.

Al contrastar la norma COVENIN citada en el párrafo anterior con la evidencia, se observó incumplimiento de las referidas normas en los espacios educativos utilizados por estudiantes con discapacidad en el sector universitario, debido a que como lo refiere uno de los informantes clave, le correspondía escuchar clase en el segundo piso, lo que impedía el acceso por su discapacidad que es motora y teniendo como medio de desplazamiento a la silla de ruedas. Ante esta realidad compañeros optaron por subirla cargada en la silla de ruedas por las escaleras, ya que la infraestructura no cuenta con rampas de acceso en estos espacios.

Esta realidad se traduce en una violación de derechos estipulados tanto en la legislación nacional, específicamente en la Ley de Personas con Discapacidad (2007) como en la reglamentación internacional, a través de la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas (2003), la cual señala en el Artículo 3º, literal f) la accesibilidad como derecho, que asegure, vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. De igual manera Covenin (2004) en providencia 2733, especifica que la accesibilidad, es la condición de las edificaciones y su entorno urbano que garantiza y/o facilita a las personas su ingreso, recorrido, utilización y regreso de las mismas en forma segura, autónoma y cómoda.

Al respecto es significativo traslucir que, los estudiantes consultados refieren incomodidad para subir escaleras ya que las mismas carecen de pasamanos y justamente son estos el punto de apoyo para su tránsito pues se desplazan en muletas por las instalaciones educativas, debido a la discapacidad motora que presentan. Las vivencias relatadas para este artículo señalan realidades como inexistencia de adaptaciones y adecuación de la planta física para cada tipo de discapacidad, que lejos de favorecer una efectiva movilidad o libre tránsito en los recintos educativos, potencian la inequidad y exclusión en el proceso educativo.

La segunda categoría en el estudio de la exclusión se denomina Valores. Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (2009) Art 15, numeral 4, especifica la transversalización de la formación educativa venezolana en valores como tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación. Esta afirmación consigue punto de encuentro con los atributos propios que afloran de la data, la cual especifica: perseverancia, fe, solidaridad y compasión como valores presentes en el proceso de integración educativa de personas con discapacidad.

El valor solidaridad, está enmarcado en la concepción de la Educación Bolivariana (2007), como un proceso histórico – social, integral y permanente, sustentado a su vez en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela/CRBV (1999), que especifica la formación de ciudadanos con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración que garanticen la dignidad y el bienestar tanto individual como colectivo. Así, es necesario apuntar que tanto la Educación Bolivariana, como la C RBV, se inspiran a su vez en lo previsto en el Informe de Delors (1996) que esboza los cuatro pilares de la Educación para Siglo XXI: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender Ser y Aprender a Vivir Juntos, siendo éste último el que permite la comprensión del otro – que no es más que ponerse en el lugar del otro- y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz global.

Buzan (2003), expresa que la compasión implica expresar comprensión e interés por uno mismo y por los demás en pensamiento y acción, es decir, involucra formas de trato con amor y respeto. Define el término valores, como códigos de conducta interna, principios sobre los cuales fundamen-

tamos nuestras vidas y decisiones; consideradas reglas esenciales de supervivencia personal y social, es decir, una persona espiritualmente compasiva estará comprometida con los demás y se responsabilizará de ayudarlos. Por esta razón la compasión es el arte de transformar el dolor y sufrimiento en bienestar, en felicidad y júbilo.

Las interpretaciones permiten aseverar la necesidad de comprensión solicitada de manera especial a los profesores de estos estudiantes, como lo reflejan sus relatos. Obliga esta solicitud a reflexionar sobre el modelo de formación docente que ha prevalecido en el país, el cual es considerado por Gallegos (1999) como mecanicista y reduccionista. Con este modelo se ha potenciado la práctica pedagógica punitiva, normativa y disciplinaria; generándose de esta manera la necesidad de replantearse el modelo de formación docente para la atención de población educativa con discapacidad.

La filosofía de Gallegos nos posiciona sobre el tránsito de la modernidad a la transmodernidad, lo cual exige un nuevo paradigma educativo que ya no esté basado en la fragmentación del saber, el cientifismo (ve objetos y no sujetos) y el énfasis en la externalidad o dimensión superficial de lo que se aprende; por el contrario, impera la necesidad de una visión integral de la educación, que sea: profunda, trascendente y basada en la espiritualidad ya que son la esencia de la condición humana. Por esta razón, establece en la filosofía perenne, la triple visión de la naturaleza humana: cuerpo–mente–espíritu; en otras palabras: somos: sensaciones- ideas- valores. En este contexto la educación holista propuesta por Gallegos puede considerarse como una alternativa viable para la atención educativa a la discapacidad, en el hecho entendido de que a través del valor compasión, los docentes podamos colocarnos en el lugar del otro y así logremos comprender sus necesidades.

La tercera categoría en el estudio de la exclusión que surge se denominó Estudiantes con discapacidad. Al respecto, se hace necesario definirla y tomaremos las palabras que justamente dijera Loza (2009), quien representó a México como vocera de la UNICEF para los derechos de los niños ante la Organización de las Naciones Unidas: tener una discapacidad es tener una condición distinta, pero no significa tener una forma de vivir distinta, eres igual, sientes igual, tienes las mismas necesidades, tienes la necesidad de vivir con las demás personas, de que te acepten como eres.

Esta definición permite afirmar la necesidad de educar a nuestros semejantes en el tema de los valores, donde la solidaridad y la compasión juegan un papel determinante ya que sólo colocándonos en el lugar del otro y a través del apoyo se podrán caminar los verdaderos senderos de la inclusión, por tanto, se hace necesario conocer, para luego aceptar la diversidad de estudiantes que hoy solicitan insertarse como ciudadanos a su proceso de formación.

Esta categoría, evidencia dos aspectos de la dinámica diaria de los informantes clave en su proceso de integración educativa, el primero, referido a las relaciones que ahí se generan, emergiendo entonces las de tipo familiar, así como las fomentadas entre compañeros, que se captura en sus comportamientos antes las distintas situaciones vividas en el proceso universitario. En este orden de ideas se resalta que la presencia de un hijo con discapacidad en el núcleo familiar definitivamente modifica la dinámica familiar en función de sus requerimientos. Particularmente, Ajuriaguerra (1980) sostiene que las familias experimentan lazos familiares fuertes, como la unión y la sobreprotección con características muy estrechas de reciprocidad y dependencia. Además, en cuanto a las relaciones entre compañeros, la data refirió actitudes positivas hacia ellos, estando prestos a colaborarles en todo momento.

Las experiencias vividas por los informantes clave en contextos educativos integradores, no han supuesto entonces, oportunidades en los términos de equidad, sino que en muchos casos han sorteado obstáculos tales como barreras físicas, inadecuada planta física, dificultad para encontrar residencias adecuadas según su discapacidad, trasgresión a las normas de accesibilidad previstas para recintos educativos, entre otras. Esto pone de manifiesto el incumplimiento en los espacios educativos de normas elaboradas por la Comisión Venezolana de Normas Industriales (Covenin 2733-04), referida a la accesibilidad tanto arquitectónica como urbana en dichos espacios. Tal realidad contraviene lo previsto en la Ley para Personas con Discapacidad (2007), específicamente el artículo 31, que prevé accesibilidad en espacios de tipo educativo, deportivo, cultural, de atención en salud, centros, establecimientos y oficinas comerciales, sitios de recreación, turísticos y los ambientes urbanos con áreas que permitan desplazamientos sin obstáculos ni barreras y el acceso seguro a los diferentes ambientes.

Esta realidad permite aseverar que una educación holista como paradigma emergente es clave en la formación integral de ciudadanos, en pro de

favorecer los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, traducida en acciones que permitan generar las condiciones que propicien (entre docentes y estudiantes) relaciones de justicia, equidad, igualdad y compromiso, enmarcado en una formación humanista social, lo que implica la universalización de los derechos fundamentales sin discriminación alguna. Este sería el camino para la cristalización de una real inclusión educativa que permita el goce y disfrute a plenitud de todos los derechos en igualdad de condiciones sin discriminación o exclusión alguna.

Seguidamente se presenta una figura que recoge de manera sucinta el análisis y estudio de la unidad de análisis *Exclusión* donde se ilustran las tres (3) categorías de análisis: Accesibilidad, Valores y Estudiantes con discapacidad, así como los atributos que la describen. A continuación, se presenta:



Fuente: Jansen 2019

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las experiencias analizadas de la data en cuanto experiencias en contextos integradores, han estado caracterizadas en términos de inequidad, por obstáculos tales como barreras físicas, inadecuada planta física, dificultad para encontrar residencias adecuadas según su discapacidad, trasgresión a las normas de accesibilidad previstas para recintos educativos, entre otras. Con ello

se pone de manifiesto el incumplimiento de lo previsto en la leyes venezolanas y convenciones internacionales que resguardan el derecho a recibir educación en términos de igualdad y equidad.

Las razones antes descritas urgen de una alternativa de solución que impacte la formación de formadores, una propuesta que permita desde esa arista direccionar la atención diferenciada de personas con discapacidad en la Educación Universitaria en sintonía con todos los postulados y articulados revisados en este artículo en cuanto a la educación como derecho humano y bien público social y al fin de la educación venezolana como es la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

Esta realidad permite aseverar que una educación holista como paradigma emergente es clave en la formación integral de ciudadanos, en pro de favorecer los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, traducida en acciones que permitan generar las condiciones que propicien (entre docentes y estudiantes) relaciones de justicia, equidad, igualdad y compromiso, enmarcado en una formación humanista social. Ello implica la universalización de los derechos fundamentales sin discriminación alguna, siendo este el camino para la cristalización de una real inclusión educativa que permita el goce y disfrute a plenitud de todos los derechos en igualdad de condiciones sin discriminación o exclusión alguna.

Finalmente, estas realidades reflejan la necesidad de un sistema educativo para la inclusión que asegure: infraestructura accesible, utilización de metodologías acordes para cada discapacidad, abordaje individual y solidaridad entre compañeros. En otras palabras, impera la necesidad de proponer cambios en la estructura educativa, referidos a una formación docente que privilegie una educación más humana, enalteciendo valores como la solidaridad y la compasión como forma de vida, donde se asegure como formas de atención para los estudiantes con discapacidad el respeto a la diferencia, como lo establecen los principios que rigen la educación especial en Venezuela, pero sin que necesariamente se les atienda en contextos educativos diferentes, por el contrario privilegiar la capacitación docente que permita avizorar una educación con rostro humano.

---

**RESUMEN:** El propósito del artículo es presentar comprensivamente a la exclusión educativa como realidad universitaria de estudiantes con discapacidad en Venezuela. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico. Como técnica se usó la entrevista en profundidad. En la categoría Accesibilidad, Atributo barreras físicas/ inadecuada planta física se encontró: la inexistencia de adaptaciones para cada tipo de discapacidad, que favorezcan una efectiva movilidad o libre tránsito en recintos educativos, lo que potencia la inequidad y exclusión. La categoría del estudio referida a Valores destaca la solidaridad, como un valor presente en la dinámica de aula, que se materializa según la inteligencia espiritual, en actitudes de compasión como regla máxima para la atención y socialización educativa de la discapacidad entre alumno, docente y compañeros. Por último, en referencia a la categoría Estudiantes con discapacidad, el modelo de formación docente que ha prevalecido en el Venezuela (mecanicista y reduccionista) ha potenciado la práctica pedagógica punitiva, normativa y disciplinaria; generándose de esta manera la necesidad de replantearse el modelo de formación docente para la atención de estos estudiantes, donde la educación holística es una alternativa viable. Esta permite avizorar una educación con rostro humano sustentada en la inteligencia espiritual -ser conscientes de los sentimientos propios y de los demás- con valores rectores como solidaridad y compasión, bajo la mirada de la triple visión de la naturaleza humana: cuerpo-mente-espíritu, demostrando que somos sensaciones-ideas- valores.

**Palabras clave:** Exclusión. Discapacidad. Universidad

**RESUMO:** O objetivo do artigo é apresentar um olhar compreensivo da exclusão educacional como uma realidade universitária para alunos com deficiência na Venezuela. Foi utilizado o método fenomenológico hermenêutico. Como técnica, foi usada a entrevista em profundidade. Na categoria Acessibilidade, evidenciou-se o atributo Barreiras físicas / Instalações físicas inadequadas: a inexistência de adaptações para cada tipo de deficiência, que favoreçam a mobilidade efetiva ou a livre circulação nos estabelecimentos de ensino, o que potencializa a desigualdade e a exclusão. A categoria Valores, qual emerge a Solidariedade como um valor presente na dinâmica da sala de aula. Esta se materializa segundo a inteligência espiritual, nas atitudes de compaixão como regra máxima para a atenção e socialização educativa da deficiência entre alunos, professores e colegas. Finalmente, no que se refere à categoria de Alunos com deficiência, o modelo de formação de professores que prevalece na Venezuela (mecanicista e reducionista) promove práticas pedagógicas punitivas, normativas e disciplinares, gerando assim a necessidade de repensar o modelo de formação docente à atenção destes alunos. Nesse sentido, a educação holística é uma alternativa viável, que permite vislumbrar uma educação com rosto humano amparada na inteligência espiritual – consciência dos próprios sentimentos e dos outros- com valores norteadores como a solidariedade e a compaixão, sob o olhar da tríplice visão da natureza humana: corpo-mente-espírito, mostrando que somos sensações-ideias-valores.

**Palavras-chave:** Exclusão. Deficiência. Universidade.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present Educational exclusion as a university reality for students with disabilities in Venezuela. The hermeneutical phenomenological method was used. As a technique, the interview was applied in depth. In the Accessibility category, the attribute Physical barriers / Inadequate physical plant was evidenced in the inexistence of adaptations for each type of disability, which favors effective mobility or free movement in educational facilities, enhancing inequality and exclusion in that way. The category Values contains Solidarity as a value in the classroom dynamics. At the same time, it is materialized according to spiritual intelligence, in attitudes of compassion as the maximum rule for the attention and educational socialization of the disability among students, teachers, and colleagues. Finally, the category of students with disabilities, the model of teacher training that has prevailed in Venezuela (mechanic and simplistic) has promoted punitive, normative, and disciplinary pedagogical practices. This context evidences the need to rethink the model of teacher training for the attention of these students. In this case, holistic education is a viable alternative, envisioning an education with a human face and supported by spiritual intelligence -awareness of one's feelings and others'. It enhances with values such as Solidarity and Compassion, under the gaze of the triple vision of human nature: body-mind-spirit, showing that we are sensations- ideas-values.

**Keywords:** Exclusion. Disability. University.

## REFERENCIAS

- Ajuriaguerra J. (1980). *Manual de Psiquiatría infantil*, Barcelona, Toray-Masson.
- Asamblea General de Naciones Unidas (2003). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* en Resolución 46/96 del 20 de Diciembre. Ginebra, Suiza.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2009). *Convención y Protocolo Facultativo sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra, Suiza.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2007). *Ley para las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Nº 5.929. Extraordinario 15 de Agosto. Caracas, Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Atkin, R. (1972). De la cohomología en la física a la conectividad en las ciencias sociales. *International Journal of Man-Ma-chine Studies* 4, 139-167.
- Bandura (1987) *Social Foundations of Thought and Action*. Barcelona. España.
- Buzan Tony (2003). *El Poder de la Inteligencia Espiritual*. Ediciones Urano S.A. Barcelona España .
- Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN) (2004) *Normas de Accesibilidad 2733 04*. Fondonorma. Caracas. Venezuela.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas. Venezuela
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo Veintiuno*. París: Organización de las Naciones Unidas.
- Gallegos, N. R. (1999). *Educación Holista. Pedagogía del Amor Universal*. México: Editorial Pax.
- Heidegger (1976). *Ser y Tiempo*. Disponible en: <http://serbal.pntic.mes.es/cmuno211/index.html> [Consultado 2018, Marzo 13]
- Instituto De Educación Superior Para La América Latina (2005). Estudio Regional "Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe".
- Leal, N. (2001, Junio). *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos Y Reducciones. Ponencia presentada en la Jornada de Asesores y Especialistas en Contenido del Área de Estudios Generales a Nivel Nacional*. Universidad Nacional Abierta. San Antonio de los Altos. Venezuela
- Loza (2009). Ponencia Derechos Humanos de los Niños con Discapacidad por la República de México como vocera de la UNICEF ante la ONU. Ginebra. Suiza.
- Marcano, N. (2004). *Modelo de Educación Tridimensional para la Formación de un Docente Holista*. UNERMB. Trujillo. Venezuela.
- Martínez, M (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México.
- Ministerio de Educación (1996). *Resolución N° 2005. Establecimiento de las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales*. Diciembre. Caracas. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. Venezuela.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*, Sage, Thousands Oaks. California.
- Organización De Las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Ginebra. Suiza
- Porras (2008). *Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en América Latina*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. Madrid. España.
- Unesco (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Francia
- Witcher, S. (2013). Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context. London: Center for Analysis of Social Exclusion.
- Wilber, K. (1994). *Los Tres Ojos del Conocimiento*. Barcelona. Editorial Kairos. España.
- Zohar, D y Mashall (2001). *La Inteligencia Espiritual*. Barcelona. Editores Plaza y Jana, S.A. España.