

International  
Journal of  
**Human  
Sciences  
Research**

**INCLUSIÓN EN  
ALEMANIA: UNA VISIÓN  
COMPARADA DE LOS  
ESTADOS FEDERALES  
“LÄNDER”**

---

*Magdalena Riusech Farrero*

Colegio Alemán de Barcelona, España

<https://orcid.org/0000-0002-5705-1250>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



**Resumen:** ¿Cómo ve y define Alemania el concepto de inclusión? Este concepto se basa en dos principios fundamentales, por un lado, los valores humanos y por otro, el reconocimiento de la Diversidad en la educación. Este cambio de visión de pasar de la heterogeneidad a la diversidad conlleva una transformación en la manera de afrontar este concepto. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como grupo sino como individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa. Me permito hacer una breve reseña histórica, que considero fundamental para comprender la evolución hasta la situación actual de este concepto. En Alemania, históricamente las diferencias por discapacidad o por dificultades educativas han significado no sólo exclusión sino también separación en escuelas especiales, así pues, el tándem exclusión y separación han ido de la mano. La conferencia de la Unesco en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” significó el hito para poner en práctica el sistema educativo inclusivo. El siguiente paso decisivo tuvo lugar en 2006 “la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo” principalmente en su artículo 24. Es en 2010 cuando la “Kultusministerkonferenz” (KMK) basándose en la convención de las Naciones Unidas publica un acuerdo sobre los aspectos pedagógicos y legales para la implementación de los derechos de las personas con discapacidad. Un año más tarde ve la luz un acuerdo también de la KMK sobre la educación inclusiva en las escuelas de los niños y jóvenes con discapacidad. En la República Federal Alemana son los Estados Federales “Länder” los que tienen competencia en materia de educación. A partir de este momento cada Land establece su propia ley, a veces más avanzada y con implementación más

rápida y otras veces, al contrario. Llegados a este punto presentaré un estudio comparativo de las leyes y de los avances más o menos rápidos en este campo de cada uno de los estados federales. La brevedad de extensión de este resumen no me permite entrar en más detalles, ya que si lo hiciera podría caer en el riesgo de sesgar algunos datos por falta de espacio. Como ejemplo añado un mapa del país con los datos de 2017 y publicado por la Agencia Federal de Estadística. Partiendo de este estudio comparativo pretendo llegar a unas conclusiones sobre la situación actual de la inclusión en los distintos Estados Federales de Alemania.

**Palabras clave:** Calidad, discapacidad, diversidad, exclusión, formación, inclusión, Länder, *Steuerung*.

## INTRODUCCIÓN

Para comprender la definición que da Alemania del concepto de inclusión es fundamental plantearse la diferencia entre integración e inclusión. Se entiende la integración como la unión de elementos o personas que en un principio se encontraban separados. Primero los niños con discapacidades, recibían su formación en instituciones especialmente destinadas a esta finalidad y no se les permitía incorporarse a una escuela a la que asistieran alumnos sin estas dificultades, es decir, el modelo de la exclusión. Posteriormente, se inicia la integración o clase integrativa, la que se organiza como un grupo clase en el que coexisten dos subgrupos, uno constituido por alumnos a los que se les ha diagnosticado algún tipo de discapacidad o dificultad y el otro que no.

Pero inclusión significa algo más, impulsar y apoyar las necesidades de cada persona sin otorgarles un lugar especial y distinto al resto, en otras palabras no se ve a la persona con discapacidad, con dificultades o diferencias importantes como grupo sino como individuo

Éstas son las diferencias básicas entre ambos conceptos, según T. Böttinger (2016, p.25):

| Concepto de la integración  | Concepto de la inclusión  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece la separación de antemano</li> <li>• Restablecimiento de la diferencia entre unos y otros</li> <li>• La heterogeneidad como obstáculo</li> <li>• Apoyo a los niños con dificultades</li> <li>• Adaptación de los alumnos para su incorporación al sistema escolar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento desde el primer momento de evitar la separación</li> <li>• La diversidad como normalidad y parte de la convivencia</li> <li>• Evitar la categorización</li> <li>• La heterogeneidad como algo deseado</li> <li>• El apoyo a todos los alumnos</li> <li>• Modificación del sistema escolar en vez de la adaptación de los alumnos.</li> </ul> |

Tabla 1

Este concepto lleva a establecer unos principios fundamentales que se sustentan en el hecho de que todos los seres humanos son distintos con sus cualidades y defectos, por lo tanto, los valores, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad son fundamentales en la educación y formación de las personas. Por consiguiente, no cabe la diferenciación en grupos de seres humanos y como consecuencia, los alumnos con discapacidades no deben separarse bajo el criterio de educación especial. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como un grupo separado sino como un individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa.

Sin duda alguna que representa un gran reto tanto para el sistema educativo como para la práctica diaria en las escuelas. Para iniciar esta andadura en el desarrollo de la inclusión en Alemania y en sus estados federales me permito hacer una breve reseña histórica que considero fundamental para comprender la evolución de este concepto hasta la situación actual.

## RESEÑA HISTÓRICA

Quisiera empezar con la Declaración de la UNESCO (1994) en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” que marcó un hito importante para poner en práctica el sistema educativo inclusivo.

Le sigue una ampliación de la Constitución Alemana en el mismo año (1994). Este es el inicio de la puesta en marcha de algunas escuelas integradas en los *Länder* de Hamburg y Hessen. En 1999 la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publica una serie de recomendaciones y hace una llamada para que las escuelas abran vías para la incorporación de alumnos con necesidades especiales.

En 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas publicó la Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Fue ratificada en 2008 y entró en vigor a partir del mes de marzo de 2009. Mediante esta ratificación se pusieron en marcha por parte del Gobierno Federal todas las instituciones necesarias para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas.

La idea esencial de la Convención fue formulada con una claridad meridiana: Se debe posibilitar que las personas con discapacidad puedan gozar de una vida de autodeterminación y sin barreras. Las personas discapacitadas no deben ser ya más objetos necesitados de cuidados, sino que se deben ver como individuos con autodeterminación, cuya existencia debe organizarse de forma autónoma sólo con el apoyo o ayuda cuando sea necesario, (Böttinger,2016, p. 71).

También se establecen los derechos de las personas con discapacidad (Böttinger, 2016, p.72):

- Respeto a la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones personales.
- La no discriminación
- Completa participación e implicación

en la sociedad

- Respeto a las diferencias entre las personas con discapacidad y su aceptación.
- Igualdad de oportunidades
- Accesibilidad y movilidad

Para llevar a cabo todo lo establecido por la Convención es necesario transformar el sistema educativo. Así pues, el artículo 24 abarca todas las exigencias necesarias para convertirlo en un sistema educativo inclusivo.

En la República Federal Alemana son los Estados Federales “*Länder*” los que tienen competencias en materia de educación, por esta razón la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publicó en 2011 una serie de recomendaciones para llevar a cabo una educación y formación inclusiva. Entre los aspectos que trata cabe destacar los derechos individuales de cada alumno y que deben ser considerados en colaboración con todas las partes para llevarlos a cabo con éxito. El derribar todas las barreras y la igualdad de oportunidades también son aspectos muy importantes en estas recomendaciones. No se obvian aspectos más formales como la valoración de los rendimientos o las pruebas finales.

A partir de estas recomendaciones de la KMK cada *Land* realiza una revisión y adaptación de su ley de educación.

## ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN

Así pues, la inclusión en educación se sustenta sobre 4 dimensiones fundamentales tanto a nivel del sistema educativo como del proceso pedagógico:

1. El derecho a la formación
2. La participación
3. No la discriminación
4. El principio de reconocimiento

Además en la República Federal Alemana se considera que estas dimensiones deben trasladarse a la escuela bajo unos criterios marco de calidad, dentro de este marco cada

*Land* establecerá un catálogo de criterios que permitirán regir el desarrollo de la calidad de las escuelas, la inspección escolar así como el desarrollo del modelo escolar “*Leitbild*”. Un ejemplo de ello son las características de calidad adoptadas para las escuelas de Berlín y que a continuación paso a exponer como un modelo muy completo.

Ya desde la década de los noventa, en la República Federal, se establece un cambio de paradigma en el sistema educativo con nuevas iniciativas de reforma y con un concepto muy propio “*Steuerung*” cuya finalidad es la de potenciar y mejorar la calidad mediante la cooperación entre los distintos actores y los distintos instrumentos del sistema educativo. Éstos son de dos tipos:

1. Directos. Son los tradicionales del sistema educativo. La financiación, la legislación y normalización de la formación, la administración educativa, los planes de estudio, las vías de formación, las certificaciones, el reparto de los recursos, la evaluación, etc.

2. Indirectos. Estos marcan el proceso educativo mediante las exigencias marco, las decisiones individuales, el proceso y los resultados de los distintos ámbitos paralelamente adquieren gran relevancia la calidad de las posibilidades de aprendizaje y los resultados en los distintos ámbitos.

## INSTRUMENTOS Y NIVELES DE APLICACIÓN

Este concepto de “*Steuerung*” adquiere gran relevancia al contemplar el cambio del sistema educativo hacia la inclusión, lo que exigirá nuevos niveles e instrumentos. Esta capacidad de potenciar y fomentar “*Steuerung*” se plasmará en tres niveles:

1. Macronivel tanto político como administrativo, es decir, el nivel del sistema educativo en el Estado Federal y en los *Länder*. También se encuentra en este nivel el sistema

| ÁMBITOS DE CALIDAD               | CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD  |
|----------------------------------|---|
| Proceso de enseñanza-aprendizaje | Plan de estudios interno, estructuración de la enseñanza, Clima favorable al aprendizaje, ayuda sistemática, formación lingüística, aprendizaje orientado al rendimiento, a la valoración del rendimiento y al aprendizaje del día completo |
| Cultura escolar                  | <b>Inclusión</b> , la escuela como un lugar de vida, participación de los alumnos/as, de todos los participantes en el proceso educativo, cooperación y asesoramiento   |
| Gestión escolar                  | Responsabilidades de gestión, desarrollo del personal, gestión de calidad y organización de los procesos  |
| Profesionalidad de los docentes  | Naturalmente pedagógica, desarrollo permanente de las competencias profesionales, comunicación y cooperación, trato con exigencias profesionales  |
| Desarrollo de la calidad         | La escuela como una organización de aprendizaje, programa escolar, evaluación interna, evaluación externa   |
| Resultados y consecuencias       | Seguimiento escolar, competencias, nivel de satisfacción e influencia externa   |

Tabla. 2: Características de calidad para las escuelas de Berlin (Egger, 2017, p.39)

Fuente: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin (Laubenthal et al. 2013,6)

| Macro nivel   | Nivel medio   | Micro nivel   |
|---|---|---|
| Hacia el camino de un sistema educativo inclusivo e inclusión social  | Escuelas inclusivas   | Enseñanza en general, enfoque/ posición, desarrollo del aprendizaje y aprendizaje social  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de acción nacional</li> <li>• Plan de acción del estado federal “Land”</li> <li>• Cambios en la ley de educación</li> <li>• Adaptación de normativas según la perspectiva inclusiva</li> <li>• Plan de estudios inclusivo</li> <li>• Recursos para potenciar la inclusión/ financiación</li> <li>• Plan de acción regional</li> <li>• Informe de inclusión de los estados federales “Länder”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del modelo escolar</li> <li>• Programa escolar (<i>Schulprogramm</i>)</li> <li>• Desarrollo de los aspectos fundamentales</li> <li>• Investigación del ingreso integral</li> <li>• Oferta en el sentido de la formación integral</li> <li>• Sistema de apoyo</li> <li>• Índice para la inclusión</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acuerdo de objetivos</li> <li>• Conversaciones para el desarrollo</li> <li>• Planes para impulsar</li> <li>• Feedback entre alumnos/as y profesores/as</li> <li>• Asistencia a otras clases “<i>Hospitationen</i>”</li> <li>• ...</li> </ul> |
| • ...   | • ....  | • ...   |

Tabla 3: Instrumentos de potenciación según los tres niveles antes mencionados

Fuente: Eigene Darstellung in Anlehnung an Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011).

de apoyo mediante la formación continua, la orientación, el grupo dinamizador (*Steuergruppe*) y la inspección educativa.

2. Nivel medio que corresponde a la organización de cada escuela individualmente

3. Micronivel de interacción personal en la enseñanza, los docentes y estudiantes

Para llevar a cabo el cambio hacia un sistema educativo inclusivo contemplando los tres niveles mencionados son necesarios los siguientes instrumentos de potenciación "*Steuerungsinstrumente*" (Egger, Tegge, 2017, p.63): (Tabla 3)

Llegados a este punto quisiera adentrarme en algunos de los aspectos tratados por su especial relevancia. Se pueden insertar dentro de las características de la calidad y además las encontramos dentro del nivel medio, es decir, de la escuela propiamente dicha.

## SCHULPROGRAMM

El programa escolar "*Schulprogramm*" será el primer punto por su importancia, pues es el reflejo completo de lo que se plantea en la escuela y para su realización es fundamental los actores que lo llevan a cabo. Desde el punto de vista de la inclusión una de las ideas básicas tiene que ser "la escuela para todos". Esto abarca desde los discapacitados hasta los que tienen altas capacidades, es decir, una escuela que se basa en la diferencia y su convivencia. Esto requiere el considerar y practicar valores tales como la tolerancia, el fortalecimiento de la individualidad a la vez que potenciar la unión de la comunidad, por lo tanto, entre los objetivos del programa escolar se encuentran potenciar al niño como ser individual con sus propias capacidades y sus inclinaciones en un aprendizaje conjunto en la clase y en cada uno de los niveles.

## CULTURA DE EQUIPO

Para potenciar la heterogeneidad en la enseñanza, el aprendizaje autónomo y a la vez

cooperativo la República Federal Alemana da gran valor a la cultura del "team" equipo inclusivo (Hinz, Kruschel, 2017, p. 65) (Tabla 4).

Estos datos reflejan por un lado, el amplio abanico de actividades regulares entre los distintos equipos que deben guiar esta escuela inclusiva. Por otro lado, la necesidad de mejorar y ampliar la aplicación de estos mismos y su funcionamiento, pues observando los porcentajes es evidente que casi la mitad de estas acciones que deben ser parte de la cultura de equipo inclusiva se hallan al nivel del 50%.

## PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

La participación de los padres cobra una especial relevancia en este tipo de escuelas inclusivas. Su apoyo y colaboración en aspectos fundamentales organizativos y de formación de los propios padres será mayor, será menor su influencia en los aspectos pedagógicos y de contenidos. En la tabla siguiente se puede ver reflejado este aspecto de la cultura escolar inclusiva (Hinz, Kruschel, 2017, p. 69) (Tabla 5).

La participación de los padres en algunos aspectos es alta pero en otros, como en el caso de ser miembros del *Steuergruppe*, (grupo que en estrecha colaboración con la Dirección del Centro es la responsable de plantearse los puntos débiles que se pueden detectar en los distintos ámbitos y proponer vías para mejorarlos) todavía no es lo suficientemente elevado.

## COOPERACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

La visión de los diferentes aspectos de las escuelas como instituciones de educación inclusiva, debe someterse a distintos cambios para adaptarse a este nuevo enfoque en una nueva sociedad, tal como se ha expuesto hasta aquí y demuestran los datos aportados.

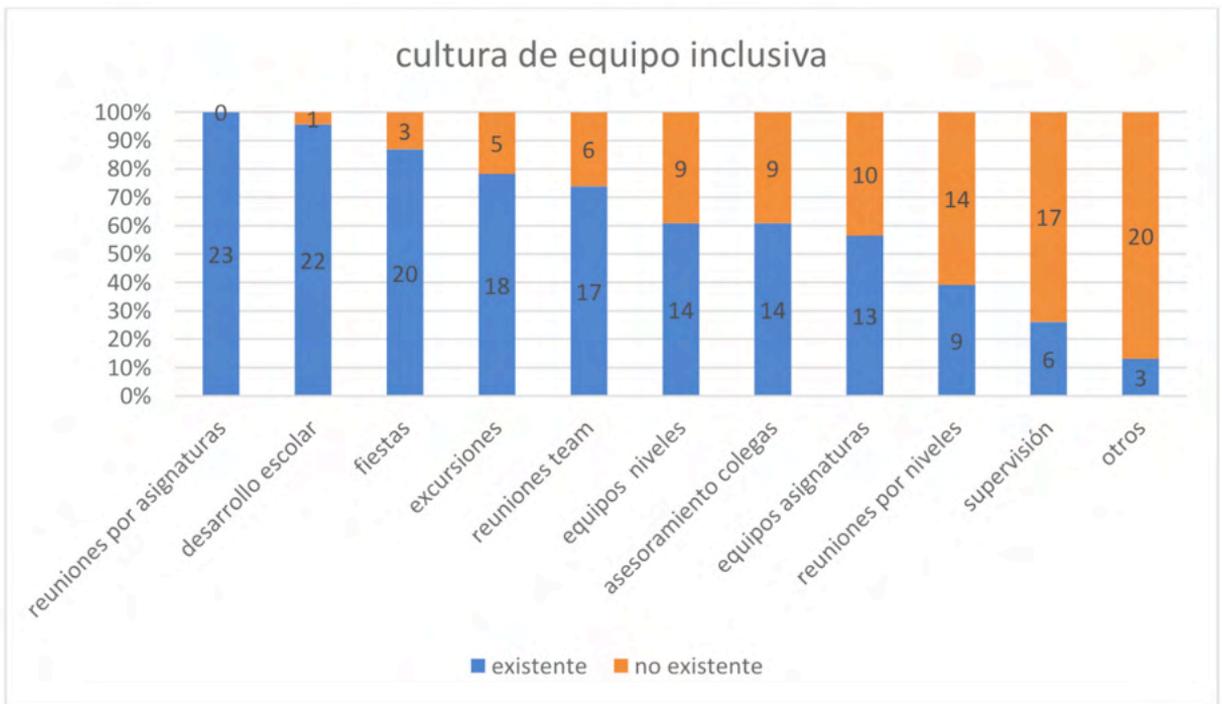


Tabla 4

Quelle: Aktionen zur Förderung der Teamkultur in den rückmeldenden Svhulen

Fuente: Hinz 2017, p. 65

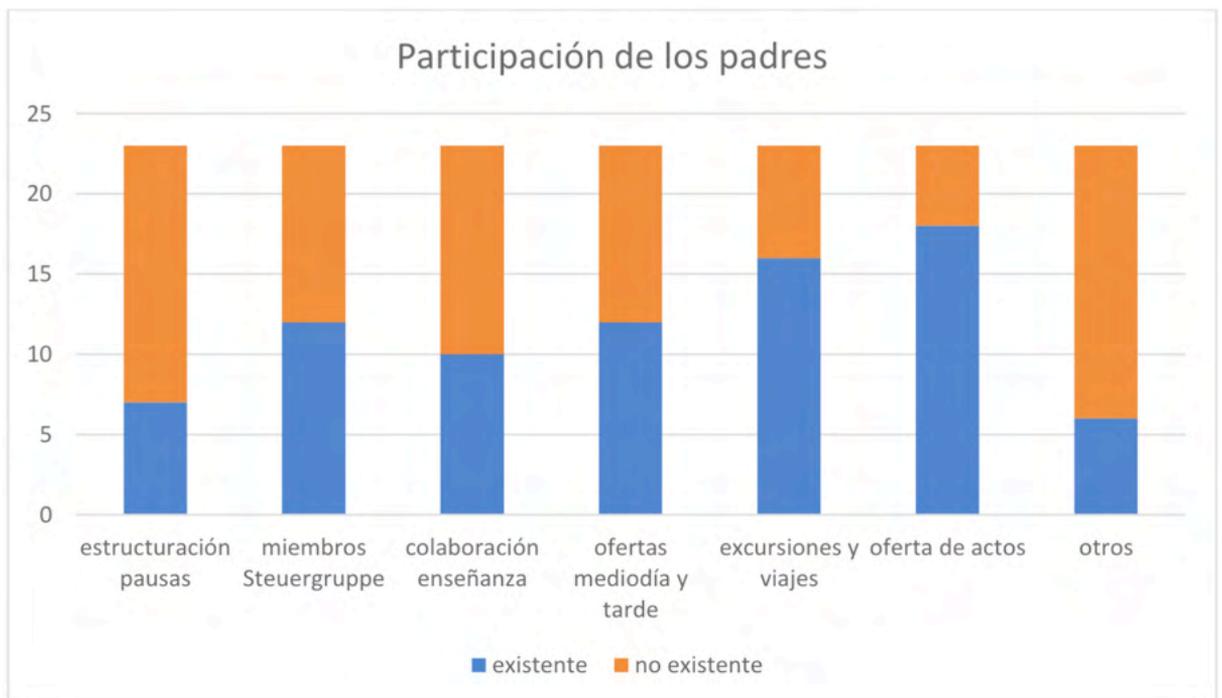


Tabla 5

Quelle: Partizipation der Eltern über formale Gremien hinaus an den rückmeldenden Schulen.

Fuente: Hinz 2017, p. 69

Aunque institución independiente con sus características propias pero insertada en una sociedad sometida a cambios continuos la escuela inclusiva alemana forma parte de un tejido o red que contempla su relación con otras escuelas, otras instituciones educativas y también servicios especializados, éste es un aspecto pero existe una segunda fase y por ello no menos importante en la que se establecen contactos y cooperaciones con instituciones sociales no educativas y que colaboran en la creación de esta conciencia inclusiva. Lo que se demuestra y queda evidente en las dos tablas siguientes (Hinz, Kruschel, 2017, p.70-71) (Tabla 6 y Tabla 7).

Como he mencionado la relación y cooperación entre instituciones educativas son el complemento fundamental para crear en los alumnos esta conciencia inclusiva tan importante para llevar a cabo la renovación educativa

Analizando todos y cada uno de los distintos factores tan decisivos e importantes y nunca fáciles, podemos plantearnos algunas cuestiones a analizar que cada uno de los *Länder*, con competencias en materia de educación, intentan llevar a cabo con más o menos éxito y con más o menos intensidad.

Me gustaría formular algunas cuestiones basadas en lo visto hasta el momento y con posterioridad analizar cómo cada uno de los Estados Federales se plantea llevar a cabo este proyecto de la inclusión.

La discapacidad se produce a distintos niveles y con distinta intensidad, aquí cabría preguntarse ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Otra cuestión a analizar es la profesionalización de todo el personal relacionado con esta individualización de los alumnos dentro de contexto social diverso. ¿Es suficiente? ¿Puede jugar la educación

permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Y por último, ¿disponen todos y cada uno de los *Länder* los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Para ilustrar algunos aspectos de estas cuestiones el paso siguiente lleva a analizar cómo afronta este reto cada uno de los Estados federales.

## EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN EN LOS LÄNDER

### VISIÓN GLOBAL

El sistema educativo alemán posee una característica de permeabilidad “*Durchlässigkeit*” entre las distintas vías de la educación secundaria (*Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*) para poder entender mejor los cambios planteados en los diferentes Estados Federales hay que partir de la situación inicial, en el mapa siguiente queda reflejado el número de egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule* en cada uno de los *Länder*.

Considerando que el promedio de la República Federal en su conjunto es de 71,2 % algunos de los *Länder* se hallan muy por debajo de esta media, un ejemplo lo representan Saarland (56,6%), Thüringen (58,0%), Mecklenburg-Vorpommern (59,4%), Bayern (60,40%) y Niedersachsen (63,0) en contraposición otros la superan con porcentajes muy elevados como Schleswig-Holstein (95,1%), Brandenburg (88,6%) y Sachsen (81,3%). El resto de los Estados se encuentran entre los dos extremos y más próximos al porcentaje medio.

Aunque en general estas instituciones van en aumento o se mantiene su cantidad, se observa un descenso en 2 *Länder*, Mecklenburg-Vorpommern y Thüringen.

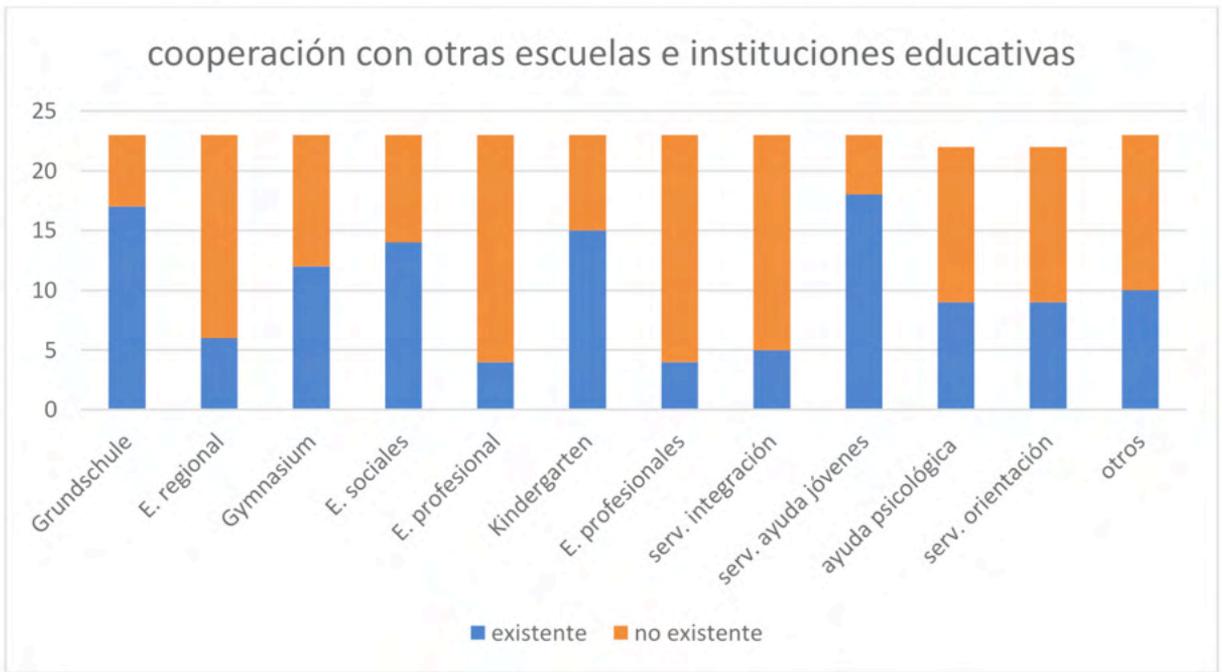


Tabla 6

Quelle: Kooperation mit Bildungseinrichtungen und Fachdiensten der rückmeldenden Schulen

Fuente: Hinz 2017, p. 70.

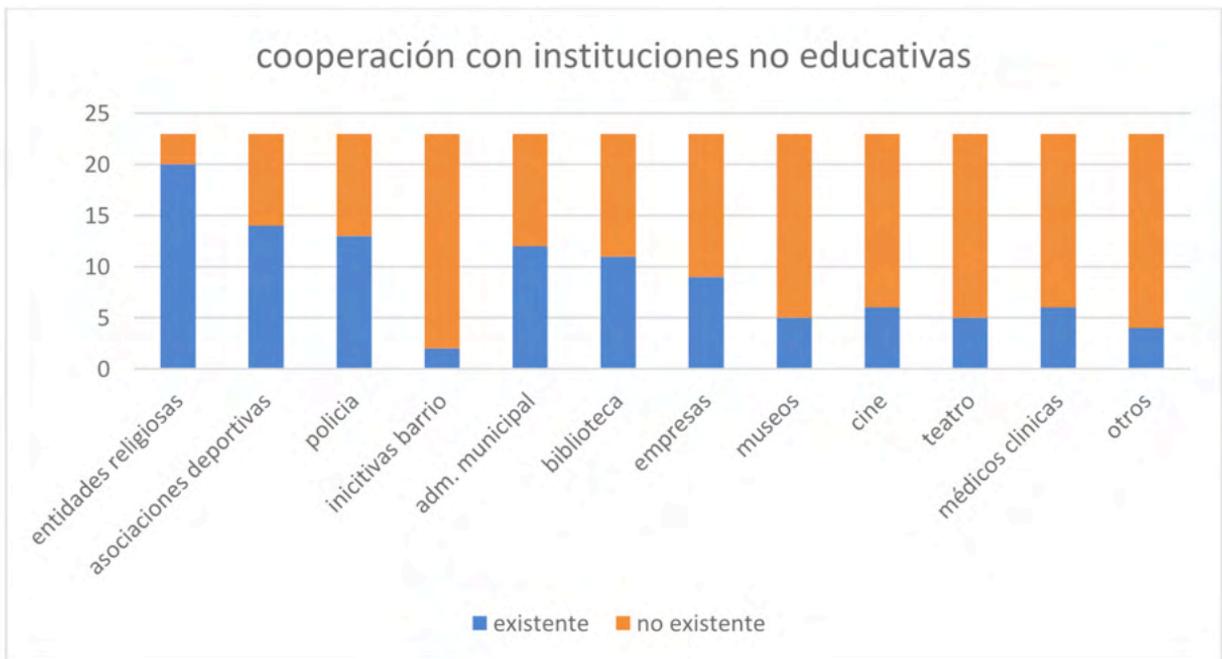
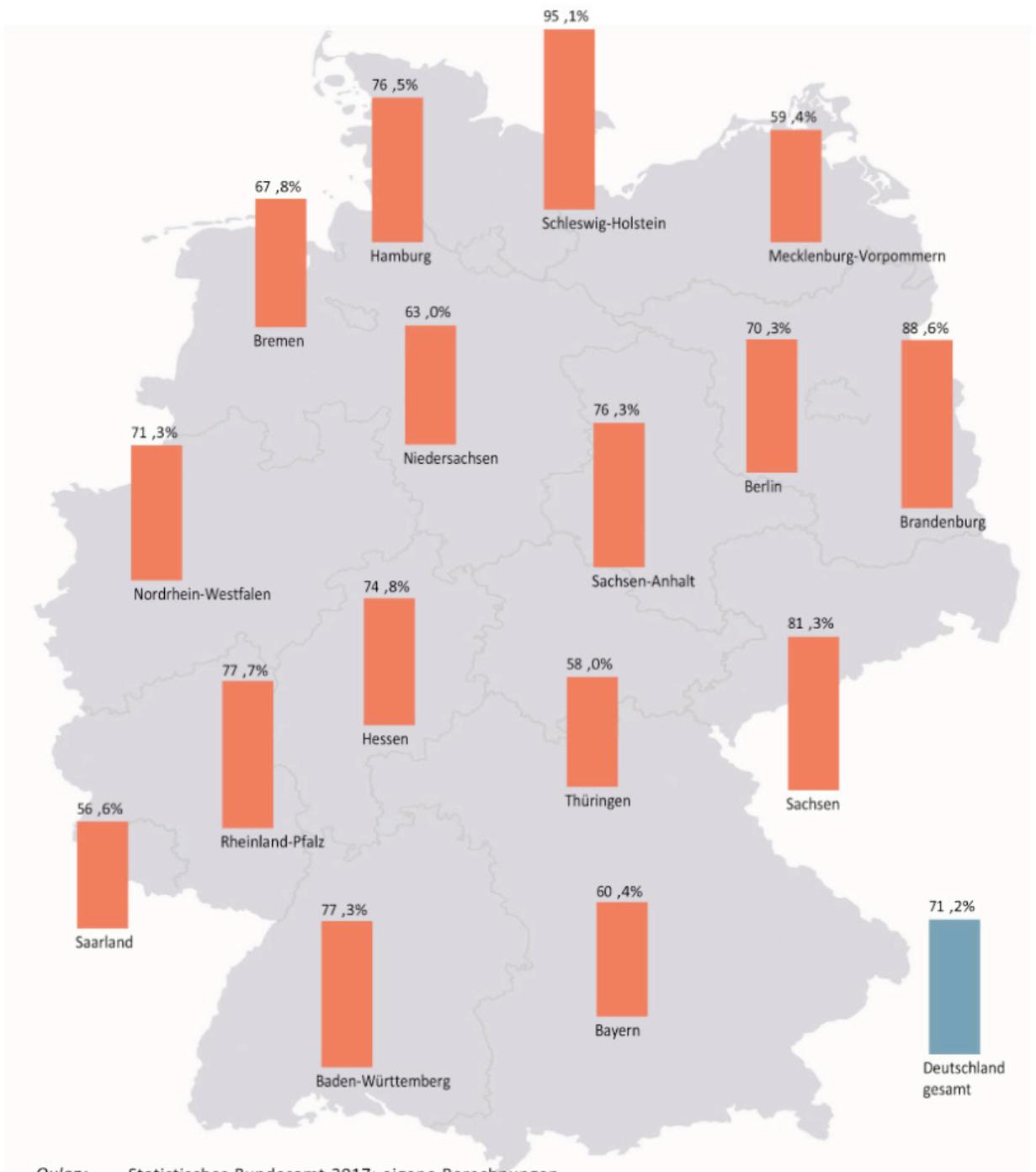


Tabla 7

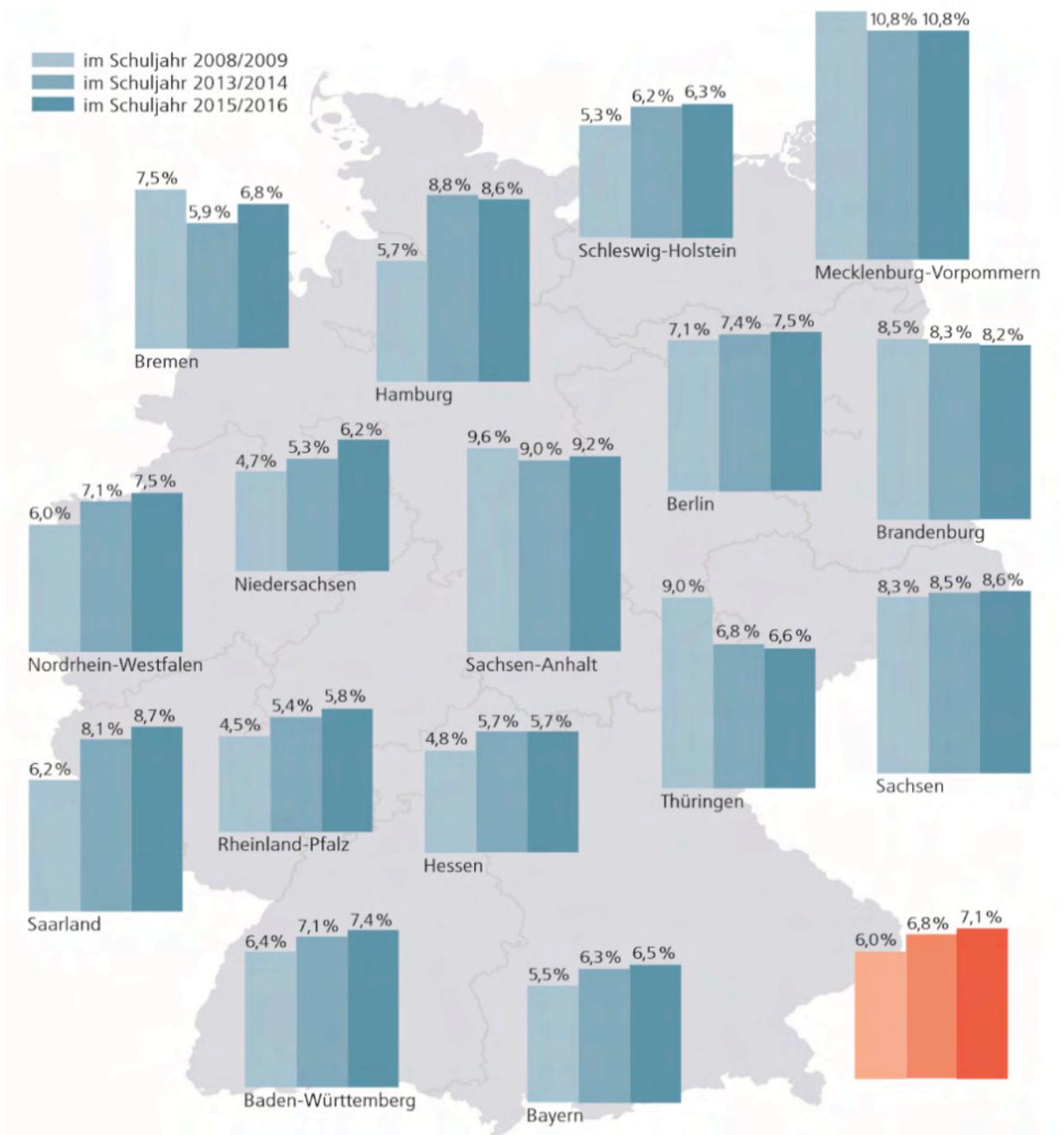
Quelle: Kooperation mit ausserschulischen Partner/innen für inklusives Bewusstsein. Fuente: Hinz 2017, p. 71.



Quellen: Statistisches Bundesamt 2017; eigene Berechnungen

Mapa 1: Egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule*

Fuente: Lange 2017, p.13



Mapa 2: Cuotas de escuelas especiales

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.14

## LAS ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LOS LÄNDER

Tablas (abajo)

Observando el mapa se puede concluir que los *Länder* cuya cuota de exclusión se mantiene sin grandes cambios se hallan en el suroeste. En cambio, en los más nórdicos se observa una disminución progresiva y más acentuada de la exclusión.

En el mapa de la cuota de inclusión son los *Länder* situados en el noroeste los que muestran una evolución más significativa con respecto a los demás, aunque todos ellos poseen un avance en mayor o menor grado en este proceso ascendente

Como queda patente en la tabla 8 todos los Estados Federales hacen importantes esfuerzos para implementar la educación inclusiva. El punto de partida es principalmente las recomendaciones de la KMK de 2011. Todos ellos inician una reforma de su ley de educación. En algunos se pone en marcha un proceso antes ya de esta fecha como el caso de Bremen.

Otros parten de un proyecto piloto durante un tiempo limitado, a partir de cuya experiencia y de los resultados pretenden extenderlo a las otras instituciones, siguen este modelo Estados como Brandenburg o Sachsen con su proyecto ERINA.

La planificación desde los primeros pasos, o bien, con la reforma de la ley de educación hasta el final del proyecto es otra opción, por ejemplo: Bremen inicia su andadura en 2010 y se plantea completar el paso al sistema inclusivo en el curso 2017/2018. Mecklenburg-Vorpommern hace su primer intento en el curso 2010/2011 y su intención es evolucionar hasta el año 2023.

A mi juicio y frente a los datos de la KMK, quisiera destacar un Land en concreto, Bremen en el curso 2008/09 poseía unas cuotas de exclusión del 4,6%, que han ido

descendiendo en el curso 2013/2014 a 1,9% y en 2015/2016 queda reducida al 1,1%. De ello podemos deducir que sus niveles de exclusión apenas son significativos. Por el contrario, las cuotas de inclusión muestran un movimiento totalmente contrario y favorable a la inclusión. En el curso 2008/2009 la cuota era de 39,0% hasta pasar en el curso 2015/16 al 83,5%. Al analizar cuáles pueden ser las causas de este crecimiento ascendente, se observa que inicia este camino muy pronto en 2010 con el desarrollo de un plan de inclusión, dando mucha importancia a los centros de recursos especializados que pasan a pedagogía de apoyo. Este plan ya contempla el recorrido hasta el curso 2017/18 cuando se debe completar todo el proceso. En resumen, planificación a corto y más largo plazo y principalmente los centros de recursos pedagógicos.

Otros dos *Länder* también marcan una cuota ascendente que merece ser destacada, aunque la exclusión se reduce de manera más moderada. Hamburg y Niedersachsen junto a Bremen son Estados que dan mucha importancia a los planes de acción y a los centros de orientación y apoyo. Lo que nos lleva a concluir el papel destacado de la formación y la utilización de los recursos en las nuevas instituciones y necesidades que se presentan en este proceso.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quedan las preguntas abiertas y que a mi juicio, se pueden retomar en este punto. En muchos *Länder* como Berlin, las instituciones educativas consideran a las personas con discapacidad según sean las dificultades auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal, motor, discapacidades mentales y autismo. Y tienen la intención en un futuro próximo de hacerlo con 30 discapacidades más. Aquí queda pues la pregunta ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo

| CURSOS    | BADEN-WÜRTTEMBERG  | BAYERN                                  | BERLIN   | BRANDENBURG  |
|-----------|--|---|--|--|
| 11/12     | Escuelas piloto con formación escolar de jóvenes con discapacidad            | Se reforma la ley de educación          | Se define el concepto  |  |
| 12/13     |  |   |  |  |
| 13/14     |  | Desde 2013 existen modelos de inclusión |  | Proyecto piloto “escuela primaria inclusiva”.  |
| 14/15     | Hito importante. Reforma ley educación                                       |   | Creación 13 centros de psicología escolar orientación y apoyo  |  |
| 15/16     | Las escuelas especiales se transforman en centros de formación y orientación | Se observan pasos hacia la inclusión    |  |  |
| 16/17     |  |   | Se crean escuelas en las que se considera las siguientes discapacidades (*1). Y se acuerda planificar 30 más.. |  |
| 17/18     |  |   | Disposición para los recursos y equipos para las escuelas con desarrollo del aprendizaje emocional y social    | Se amplía el número de instituciones según proyecto piloto   |
| 2023/2024 |  |   |  | Todas las <i>Grundschulen</i> , <i>Oberschulen</i> y <i>Gesamtschulen</i> instituciones “aprendizaje conjunto” |

(\*1) auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal y motor, mentales y autismo.

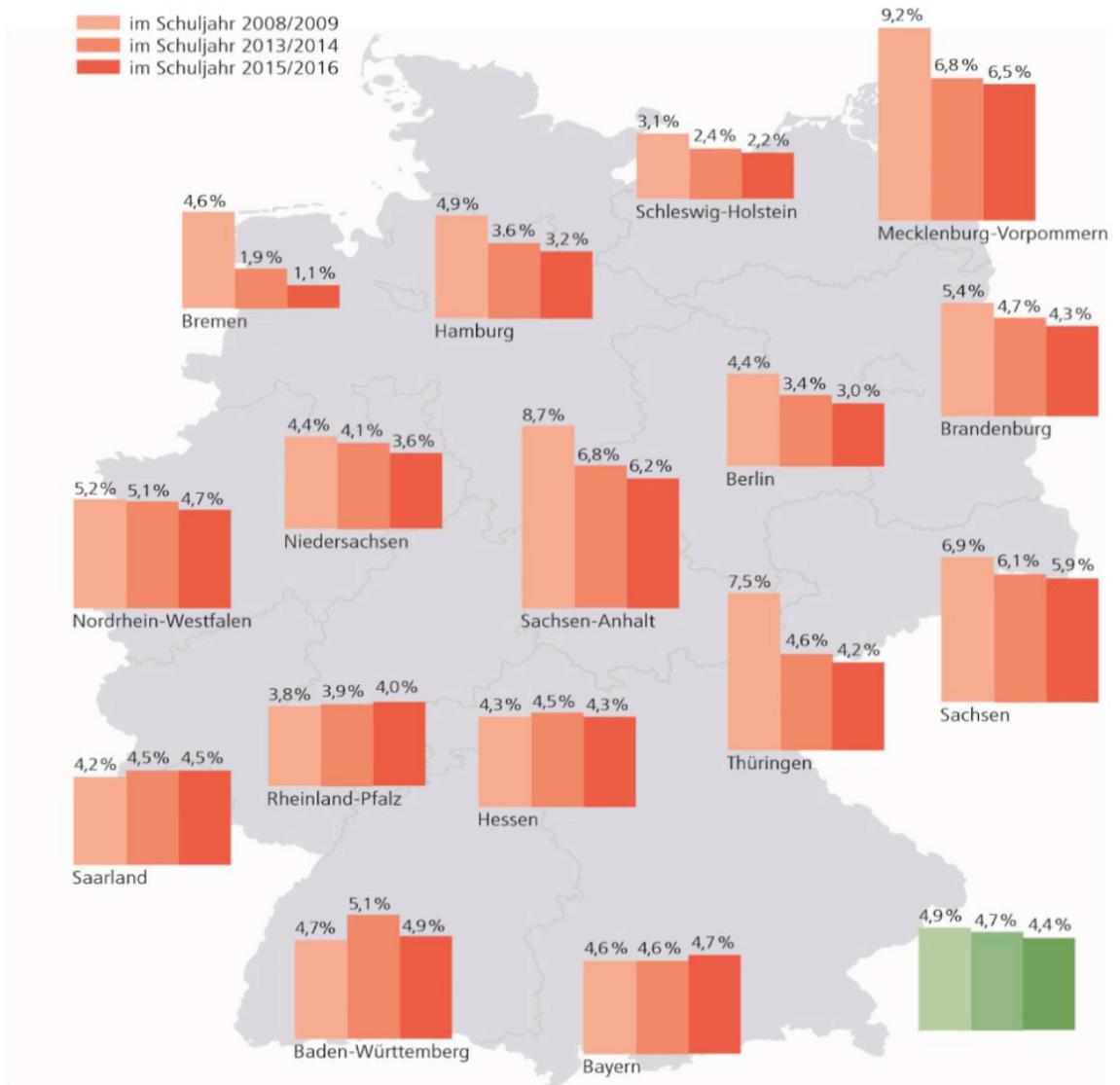
| CURSOS | BREMEN   | HAMBURG  | HESSEN   | MECKLENBURG-VORPOMMERN   |
|--------|--|--|--|--|
| 11/12  | A partir 2010 se desarrolla un plan de inclusión 2011- apoyo las escuelas a la enseñanza inclusiva | Formación inclusiva en las escuelas de este <i>Land</i> .              |  | 2010/11 – primer intento de crear una escuela inclusiva                                  |
| 12/13  | Recursos de centros especializados pasan a pedagogía de apoyo                                      | Plan de acción del <i>Land</i>   |  |  |
| 13/14  |  |  |  |  |
| 14/15  |  | El Senado publica informe sobre la aplicación del plan del <i>Land</i> |  |  |
| 15/16  |  |  | Creación de nueve modelos regionales de educación inclusiva                              | Estrategias de inclusión del gobierno del <i>Land</i> en el sistema educativo hasta 2023 |
| 16/17  |  |  | Partiendo de esta experiencia, pacto de las escuelas inclusivas, cooperación entre ellas |  |

|       |  |  |  |  |
|-------|--|--|--|--|
| 17/18 | El paso al sistema educativo inclusivo debe completarse durante este curso |  |  |  |
| 18/19 |  |  | Tienen que existir estos pactos por todo el Estado Federal de Hessen |  |

| CURSOS        | NIEDERSACHSEN  | NORDRHEIN-WESTFALEN   | RHEINLAND-PFALZ  | SAARLAND  |
|---------------|--|---|--|---|
| 11/12         | Cambio ley educación hasta las clases 4.   |   |  | Proyecto piloto con 7 Grund- 2 Real- y 2 <i>Gesamtschule</i>  |
| 12/13         |  |   | Se sigue desarrollando la inclusión en el ámbito escolar que se inició en la década de los 90. |   |
| 13/14         |  | El gobierno del <i>Land</i> publica la primera ley para implementar los resultados de la Convención de los Derechos de los Discapacitados |  | Final proyecto piloto. Se modifica la ley para incorporar el concepto de inclusión  |
| 14/15         | Otro cambio ley por el que las <i>Grundschule</i> y otras escuelas se convierten en inclusivas | Entran en vigor nuevos cambios en la ley de educación en los que se dan las directrices para implementar la formación inclusiva           |  | Todos los niños tienen la obligación de participar en la <i>Grundschule</i> . Los padres deben solicitar el paso a la <i>Förderschule</i> |
| 15/16         |  |   |  |   |
| 16/17         |  |   | En este curso escolar existen ya 289 instituciones   | Todas las <i>Grundschule</i> poseen apoyo pedagógico  |
| 17/18         | Creación de centros de orientación y apoyo para las escuelas inclusivas                        |   |  |   |
| A partir 2024 | Todas las escuelas deben ser inclusivas en este Land   |   |  |   |

| CURSOS | SACHSEN  | SACHSEN-ANHALT   | SCHLESWIG-HOLSTEIN   | THÜRINGEN   |
|--------|--|--|--|---|
| 11/12  | Consejo expertos establecen los pasos a seguir                       |  |  | Paulatinamente la mitad del tiempo para apoyo pedagógico especial             |
| 12/13  | Se inicia un plan piloto llamado ERINA con cuatro modelos regionales | Enseñanza conjunta como piedra angular de la formación inclusiva                     |  | Desarrolla un plan de inclusión   |
| 13/14  |  | Certificación de escuelas con perfil inclusivo, tanto de primaria como de secundaria | Se inicia la inclusión en las escuelas   |   |
| 14/15  |  |  | Se crean puestos para profesores de apoyo en la clase, así como proyectos extraescolares | A partir de este curso se convierten en centros de competencias y orientación |

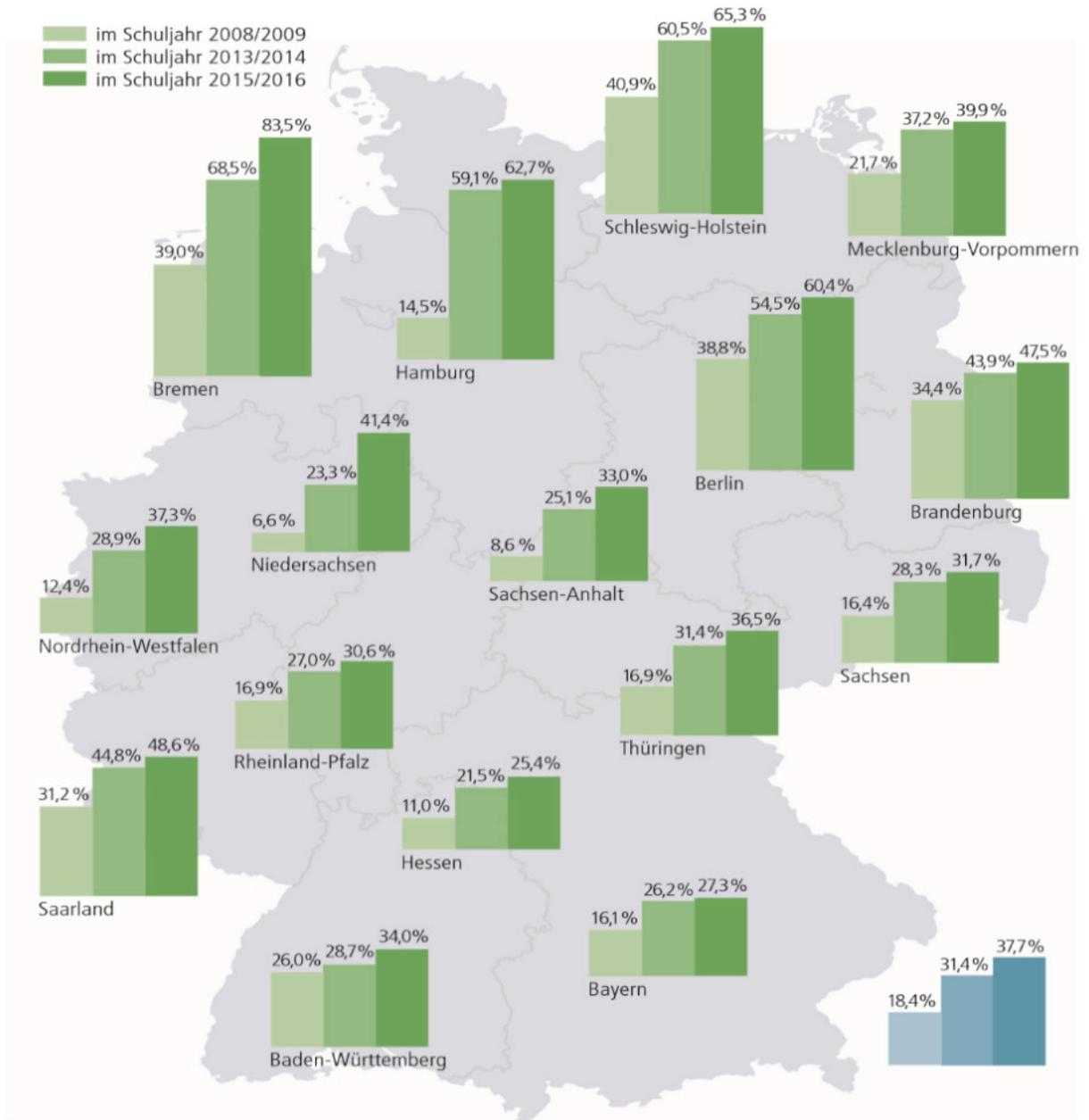
|       |  |   |   |  |
|-------|--|---|---|--|
| 15/16 |  | Se creó una alianza para la inclusión de la escuela primaria y secundaria de manera que los recursos de la pedagogía especial sistemáticamente permanecieran juntos | Los profesores de educación especial se incorporan a las escuelas normales bajo un nuevo concepto |  |
| 16/17 |  |   |   |  |
| 17/18 |  |   |   |  |



Mapa 3: Cuotas de exclusión expresadas en porcentajes

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.16



Mapa 4: Cuota de participación en inclusión en porcentajes

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.18

independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Es evidente que la formación y todos los esfuerzos que se hagan en esta dirección dan un fruto muy positivo. Los centros de apoyo, las orientaciones, el personal especializado toda la formación ayuda a llevar adelante con éxito esta nueva visión de la educación. Pero ¿puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Los recursos son imprescindibles para llevar a cabo cualquier proyecto y por supuesto, en esta situación. En algunos Estados Federales se produce un trasvase de los recursos aplicados en la educación especial hacia las instituciones inclusivas. Tanto los recursos personales, como económicos son más elevados, lo cual presupone mayores dificultades económicas. Así pues, ¿disponen todos y cada uno de los Länder los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Como conclusión, en la República Federal Alemana el tema de la inclusión se lleva a cabo de forma distinta en los diferentes Estados Federales, Algunos plantean sus estrategias y sus planes de acción basados en las recomendaciones de la KMK. Otros llevan a cabo intensos debates sobre el tema, o bien, buscan estrategias para implementar la inclusión. A mi juicio, este proyecto se enfrenta a varios problemas, por un lado, la discapacidad y su grado, por otro lado, la formación de los profesionales que tienen que llevar a cabo esta implementación y por supuesto, los recursos principalmente los económicos.

## REFERENCIAS

Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Berlin: Barbara Budrich.

La discapacidad representa una dificultad física o psicológica que cualquier ser humano puede padecer en cualquier momento de la vida, El sentirse útil, ser humano, individuo capaz de tomar decisiones, de ser autónomo, de sentirse realizado en la vida es lo que hace persona. Los que gozamos de nuestras capacidades físicas así como mentales somos parte de esta vida en la que ellos se encuentran y es misión de todos el hacer posible un mundo en el que nos sintamos personas, la inclusión en la educación y también socialmente es uno de los medios para conseguirlo.

## VOCABULARIO

Durchlässigkeit - permeabilidad

Förderschule – escuela especial

Gesamtschule – escuela comprensiva

Grundschule – escuela primaria

Gymnasium – escuela educación secundaria

Hauptschule – institución de enseñanza secundaria se completa con un periodo de formación profesional

Hospitation – observación de clases por parte de los profesores

Kindergarten - guardería

Land/Länder – Estado Federal/Estados Federales

Leitbild - modelo

Realschule – escuela secundaria

Schulprogramm – currículo escolar

Steuerung – gestión, pilotaje

Steuergruppe – grupo encargado de la gestión, del pilotaje

- Dorrance, C. & Dannenbeck, Cl. (2017). *Inklusive Bildung in Bayern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Geiger, G. & Lengsfeld, M. (2015). *Inklusion-ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?*. Berlin: Barbara Budrich.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2010): *Pedagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. Recuperado de: [kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html](http://kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html).
- Kultusministerkonferenz (KMK. 2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Recuperado de: [kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html](http://kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html).
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland, Ländervergleich*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Dobe, M. (2017). *Inklusive Bildung in Berlin*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Faulhaber, L. & Witte, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Brandenburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Schmidt-Häuer, J. (2017). *Inklusive Bildung in Bremen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Rabe, T. (2017). *Inklusive Bildung in Hamburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Degen, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Hessen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Krebs, J., Haferkamp, M. & Mett, B. (2017). *Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Politze, St. (2017). *Inklusive Bildung in Niedersachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Hendricks, R. (2017). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Wenzel, J. (2017). *Inklusive Bildung in Rheinland-Pfalz*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Sastges-Schank, A. (2017). *Inklusive Bildung in Saarland*, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V., Kliese, H. & Kluge, R. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Kolb-Janssen, A. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen-Anhalt*, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Ernst, B. (2017). *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Lange, V. & Merten, R. (2017). *Inklusive Bildung in Thüringen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Laubenstein, D., Lindmeier, Ch., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stichler, M. & Huzel, V. (2017) *Inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Regensburg: Barbara Budrich.
- Thoma, P. & Rehle, C. (2009) *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.