

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021

VOL I

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti
<b>Imagem da Capa</b>	Daniel Collier / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UnifIMES - Centro Universitário de Mineiros*  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*  
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol I /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN 978-65-87396-30-9  
DOI 10.37572/EdArt\_170421309

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino. I.  
Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

## APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O Volume I reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação inicial e continuada. Neles, a formação é compreendida como uma das possibilidades para ressignificar os processos educativos para a transformação dos sujeitos. Novas perspectivas são apresentadas como tentativas em superar as dificuldades produzidas por mudanças no plano económico, político, social e cultural etc.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1.....1**

A JOVEM HISTÓRIA DE AMOR ENTRE A EDUCAÇÃO E O CINEMA: FILMANDO O CURSO DE UM ROMANCE

Tatiana Perin Pacheco

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213091**

### **CAPÍTULO 2 .....11**

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE RESIDENTES EN BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

Glória Álvarez

Miguel Ángel Chaves Zambrano

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213092**

### **CAPÍTULO 3 .....22**

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNDIME NA FORMAÇÃO DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO-BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Deuzimar Costa Serra

Marilde Queiroz Guedes

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213093**

### **CAPÍTULO 4 .....33**

ASSIDUIDADE E FATORES ORGANIZACIONAIS NO (IN)SUCESSO DO ENSINO POLITÉCNICO. PROCEDIMENTOS NA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA DO POLITECNICO DA GUARDA-PORTUGAL

Gonçalo José Poeta Fernandes

Adriano Azevedo Costa

José Alexandre Martins

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213094**

### **CAPÍTULO 5 .....45**

(DES)MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA ILHA TERCEIRA - AÇORES (PORTUGAL)

Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho

Ana Rita Bravo Nogueira

Isabel Maria Rodrigues Gomes

Sandra Celina Fonseca

Antonino Pereira

**DOI 10.37572/EdArt\_1704213095**

**CAPÍTULO 6 ..... 55**

DIALOGIA E ENUNCIÇÃO NA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A MATERIALIDADE DO JOGO DE VOZES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos  
Alexandre Ferreira da Costa

DOI 10.37572/EdArt\_1704213096

**CAPÍTULO 7 ..... 73**

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: A HISTÓRIA DO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO EM PATOS DE MINAS/MG (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

DOI 10.37572/EdArt\_1704213097

**CAPÍTULO 8 ..... 93**

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos  
Jaime Farias Dresch

DOI 10.37572/EdArt\_1704213098

**CAPÍTULO 9 ..... 108**

EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES PERIFÉRICAS. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Valeria de los Ángeles Bedacarratx

DOI 10.37572/EdArt\_1704213099

**CAPÍTULO 10 ..... 118**

ENSINO FUNDAMENTAL, CICLOS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RETOMANDO QUESTÕES

Ocimar Munhoz Alavarse  
Paulo Henrique Arcas  
Cristiane Machado

DOI 10.37572/EdArt\_17042130910

**CAPÍTULO 11 ..... 130**

ESTUDIO DEL PLAGIO ACADÉMICO ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL DE SUS OPINIONES

Jose Antonio Sarmiento Campos

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Alberto José Barreira Arias

María Dolores Castro Pais

Pablo Rodríguez Álvarez

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130911**

**CAPÍTULO 12..... 144**

EXPERIENCIA DOCENTE EN PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ZOOLOGÍA CON ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA

Carmen Viera

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130912**

**CAPÍTULO 13.....153**

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE PREPARATORIA

Maria Guadalupe Martinez Treviño

Catalina Vargas Ramos

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130913**

**CAPÍTULO 14 .....165**

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

Magdalena Riusech Farrero

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130914**

**CAPÍTULO 15..... 189**

LA CONSOLIDACIÓN DE PRÁCTICAS DE MERCADO EN LA EDUCACIÓN CHILENA A PARTIR DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DES-MERCANTILIZADORA

Hernán Mateluna Estay

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130915**

**CAPÍTULO 16 ..... 198**

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SUS VICISITUDES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA

Santiago Delgado Coronado

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130916**

**CAPÍTULO 17.....220**

LA HISTORIA REGIONAL ENSEÑADA EN COMUNIDADES PLURICULTURALES DE CHIAPAS

[Marco Antonio Sánchez Daza](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130917**

**CAPÍTULO 18 ..... 237**

LA INTERACCIÓN DISCURSIVA DOCENTE-ESTUDIANTES DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO EN EL AULA DE CIENCIA. UN ESTUDIO DE CASO

[Guillermo Cutrera](#)

[Marta Massa](#)

[Silvia Stipcich](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130918**

**CAPÍTULO 19 .....248**

MÉTODO DELPHI SOBRE TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA

[Mercedes Torrado Fonseca](#)

[Mercedes Reguant Álvarez](#)

[Carolina Quirós Domínguez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130919**

**CAPÍTULO 20.....259**

O AUTOCUIDADO DO CUIDADOR FAMILIAR: INTERVENÇÃO PSICOEDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS/SOCIAIS

[Lisneti Maria de Castro](#)

[Dayse Neri de Souza](#)

[Anabela Pereira](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130920**

**CAPÍTULO 21.....269**

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

[Maria Palmira Carlos Alves](#)

[Larissa Melo Matos](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_17042130921**

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>280</b>
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO	
<i>Ana María Borja</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>307</b>
PROFESORADO UNIVERSITARIO Y PROCESOS DE FORMACIÓN: ¿CÓMO SE LLEGA A LA INNOVACIÓN? TENSIONES INSTITUCIONALES Y PERFILES DOCENTES	
<i>Gabriel Asprella</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130923</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>322</b>
RECONFIGURACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA	
<i>María Guadalupe Escalante Bravo</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130924</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>336</b>
SUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO Y PROFESIONALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE MAGISTERIAL	
<i>Nancy Esther Salvá Tosi</i>	
<i>Ana Karina Irastorza Rodríguez</i>	
<i>Margaret Zamarrena Labandera</i>	
<i>Daina Alicia Varela Daray</i>	
<b>DOI 10.37572/EdArt_17042130925</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>346</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>347</b>

# CAPÍTULO 14

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

*Data de submissão: 31/01/2021*

*Data de aceite: 26/02/2021*

**Magdalena Riusech Farrero**

Colegio Alemán de Barcelona,  
Dra. Historia de la Educación y Educación  
Comparada Barcelona – España  
<https://orcid.org/0000-0002-5705-1250>

**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”.

## INCLUSION IN GERMANY: A COMPARATIVE PICTURE OF THE FEDERAL STATES “LÄNDER”

**ABSTRACT:** How does Germany see and define the concept of inclusion? This concept is based on two fundamental principles, on the one hand, human values and on the other, the recognition of Diversity in education. This change of vision of moving from heterogeneity to diversity entails a transformation in the way of facing this concept. The person with disabilities or with significant differences is no longer seen as a group but as an individual. This change in vision also requires a change in the educational structure. Allow me to make a brief historical review, which I consider essential to understand the evolution to the current situation of this concept. In Germany, historical differences due to disability or educational difficulties have meant not only exclusion but also separation in special schools, thus, the tandem exclusion and separation have gone hand in hand. The Unesco conference in Salamanca on the theme “Pedagogy for needs: access and quality” was the milestone for putting the inclusive educational system into practice. The next decisive step took place in 2006 “the United Nations convention on the human rights of persons with disabilities and their inclusion in the educational system” mainly in its article 24. It is in 2010 when the “Kultusministerkonferenz” (KMK), based on the United Nations convention, publishes an agreement on the pedagogical and legal aspects for the implementation of the rights of persons with disabilities. One year later, an agreement also came to light from the KMK on inclusive education in schools for children and young people with disabilities. In the Federal Republic of Germany, it is the Federal “Länder” states that have jurisdiction over education. From this moment on, each Land establishes its own law, sometimes more advanced and with faster implementation, and other times the opposite. At this point I will present a comparative study of the laws and more or less rapid advances in this field in each of the federal states. The short length of this summary does not allow me to go into more details, since if I did, I could run the risk of skewing some data due to lack of space. As an example I add a map of the country with the data from 2017 and published by the Federal Statistical Agency. Starting from this comparative study, I intend to reach some conclusions about the current situation of inclusion in the different Federal States of Germany.

**KEYWORDS:** Quality. Disability. Diversity. Exclusion. Training. Inclusion. “Länder”. “Steuerung”.

## 1 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):

Tabla 1: Diferencias básicas entre el concepto de integración y el de inclusión.

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>

Fuente: Böttinger, T. Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer. (2016, p. 25).

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.

## 2 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.

### 3 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.

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

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	Inclusión, 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

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

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.

#### 4 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 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: Instrumentos de potenciación según los tres niveles antes mencionados

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 (“Schulprogramm”)</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 “Hospitationen”</li> <li>• ...</li> </ul>

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

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

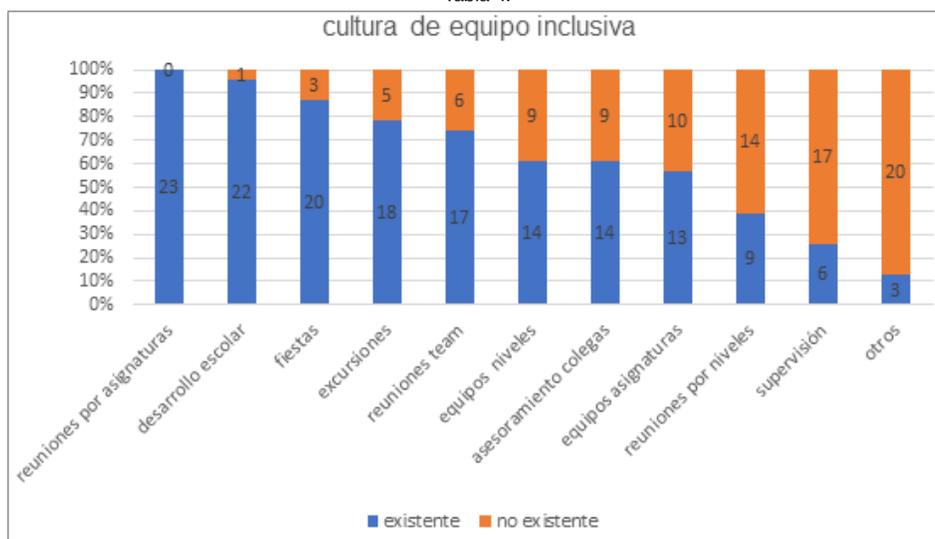
#### 4.1 SCHULPROGRAMM

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.

#### 4.2 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:



Quelle: Aktionen zur Förderung der Teamkultur in den rückmeldenden Schulen

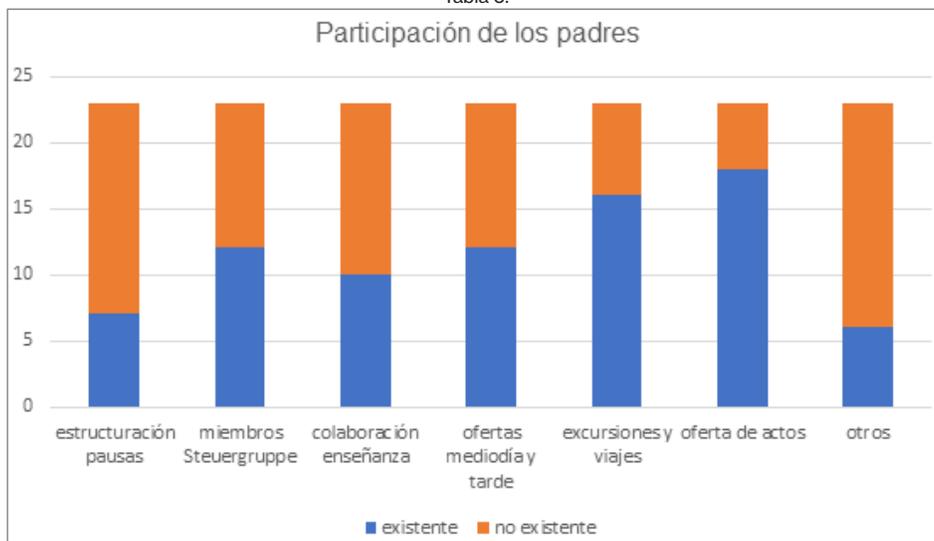
Fuente: Hinz 2017, p. 65.

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%.

#### 4.3 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:



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

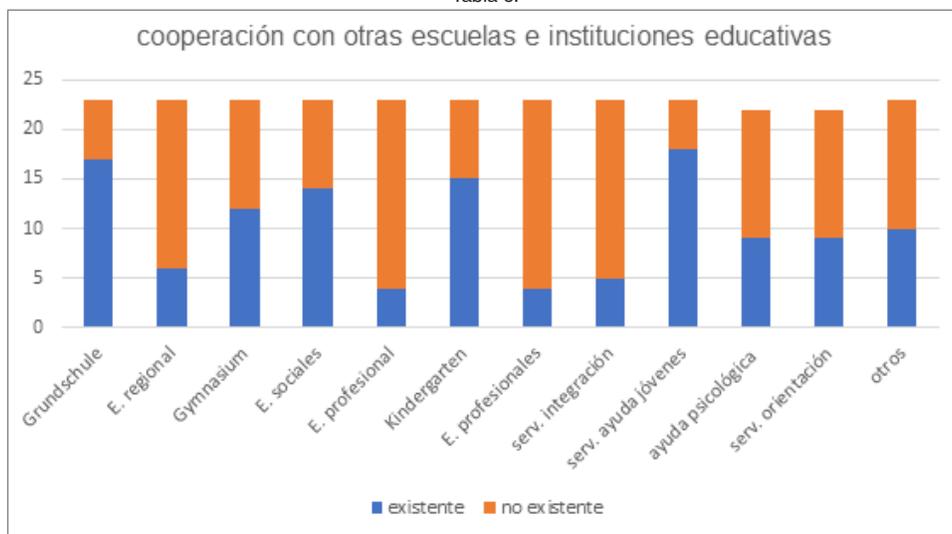
Fuente: Hinz 2017, p. 69.

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.

#### 4.4 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. 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):

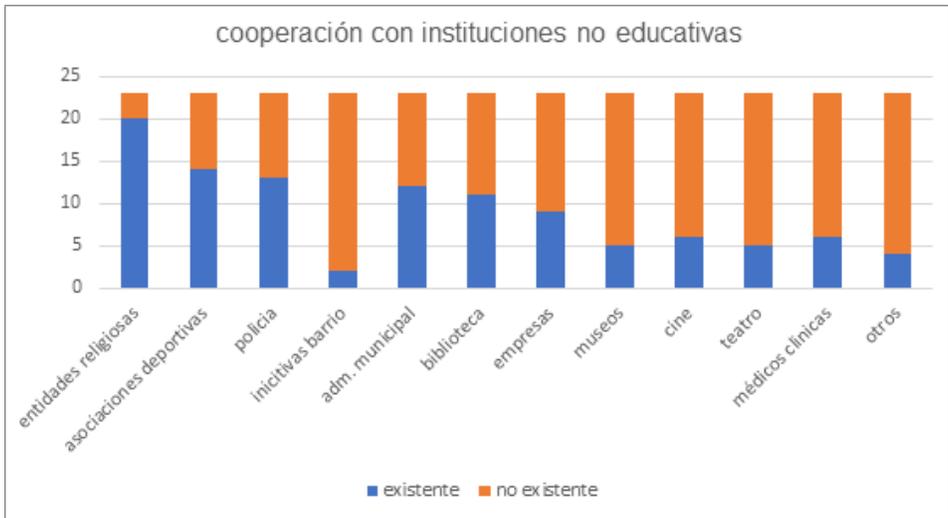
Tabla 6:



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.

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.

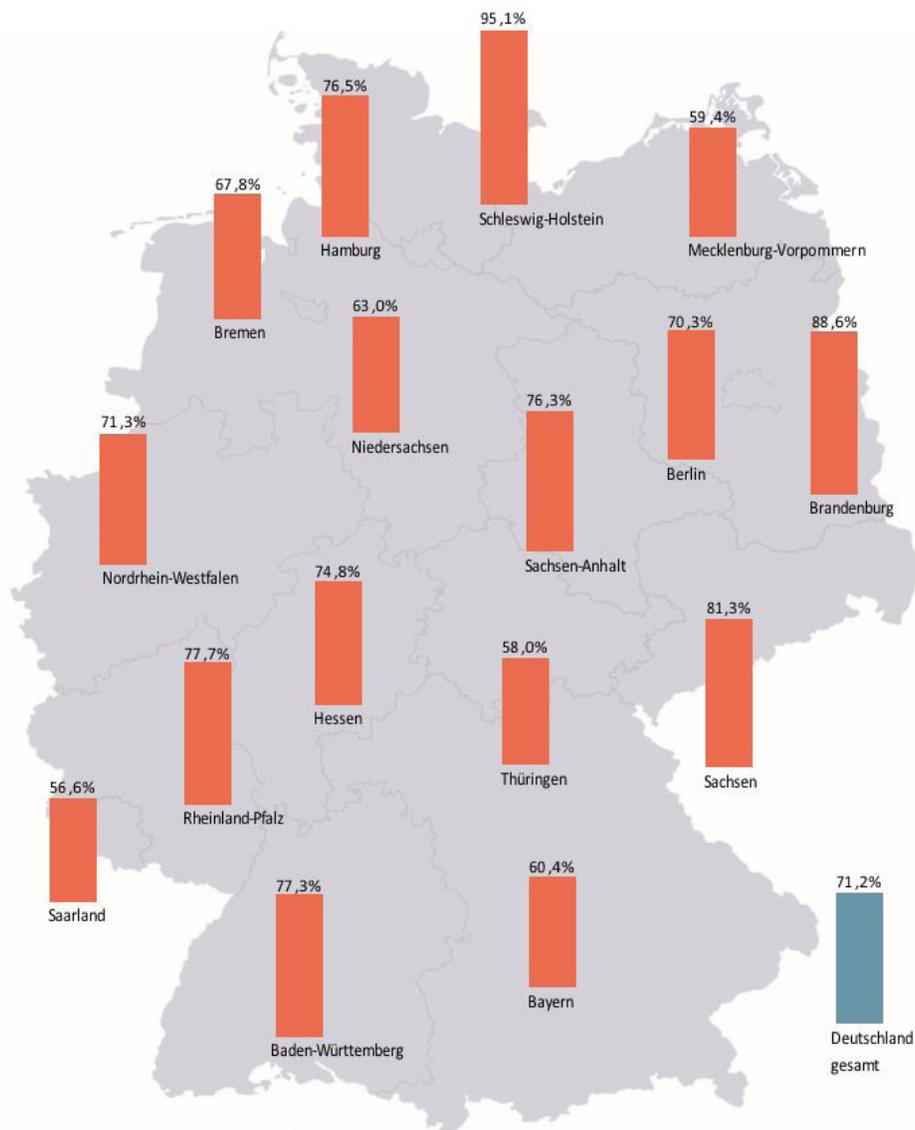
## 5 EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN EN LOS LÄNDER

### 5.1 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.

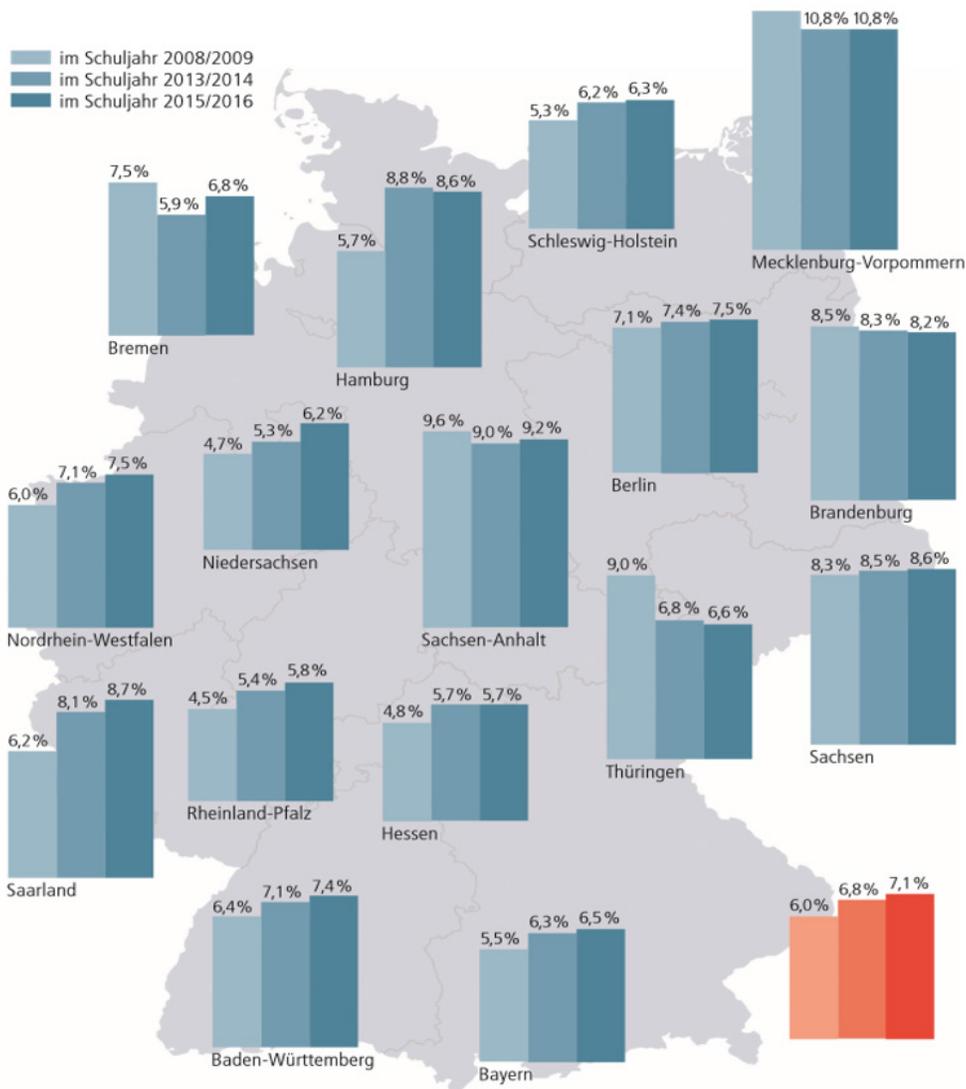
Mapa 1: Egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule*



Qulen: Statistisches Bundesamt 2017; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.

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

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

CURSOS	BADEN- WÜTTEMBERG	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 “Grundschulen”, “Oberschulen” y “Gesamtschulen” instituciones “aprendizaje conjunto”

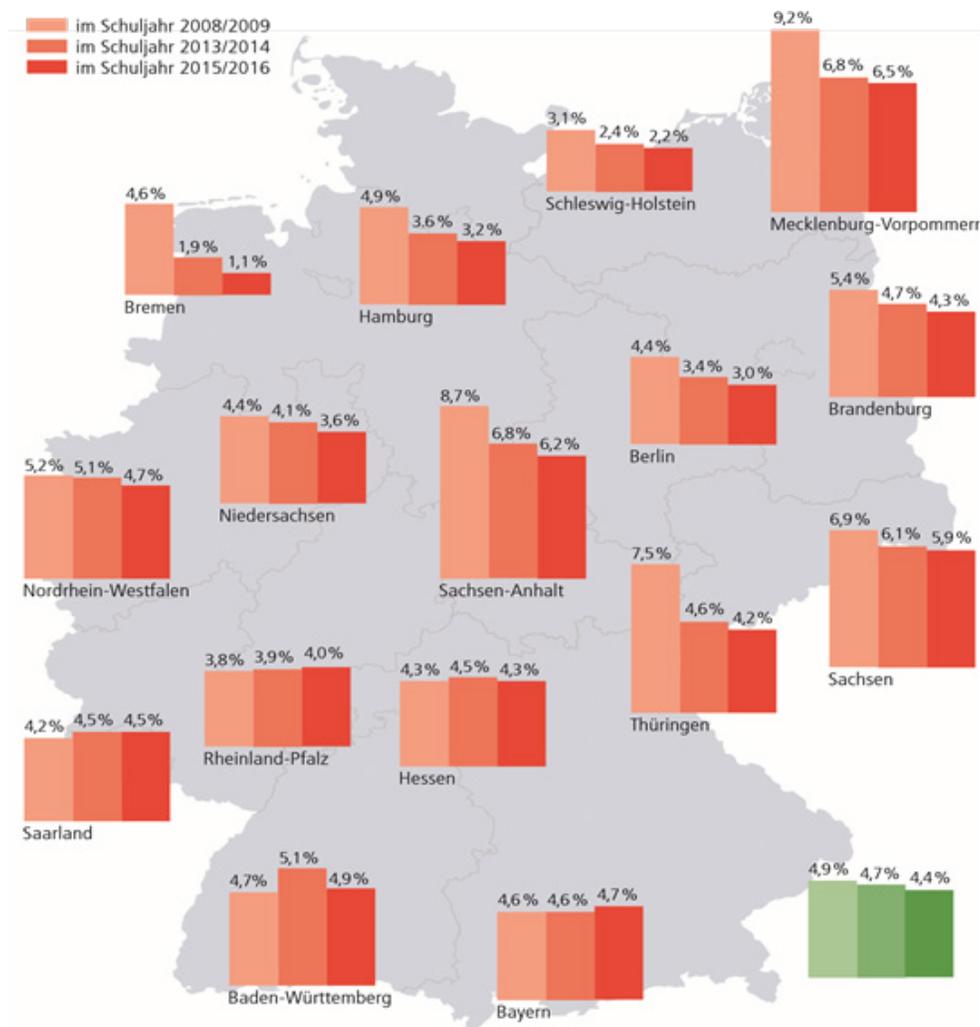
(\*1) auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal y motor, mentales y autismo.

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 "Land".		2010/11 – primer intento de crear una escuela inclusiva
12/13	Recursos de centros especializados pasan a pedagogía de apoyo	Plan de acción del "Land"		
13/14				
14/15		El Senado publica informe sobre la aplicación del plan del "Land"		
15/16			Creación de nueve modelos regionales de educación inclusiva	Estrategias de inclusión del gobierno del "Land" 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 Gesamtschule
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 "Land" 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 "Grundschule" 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 "Grundschule". Los padres deben solicitar el paso a la "Förderschule"
15/16				
16/17			En este curso escolar existen ya 289 instituciones	Todas las "Grundschule" 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	

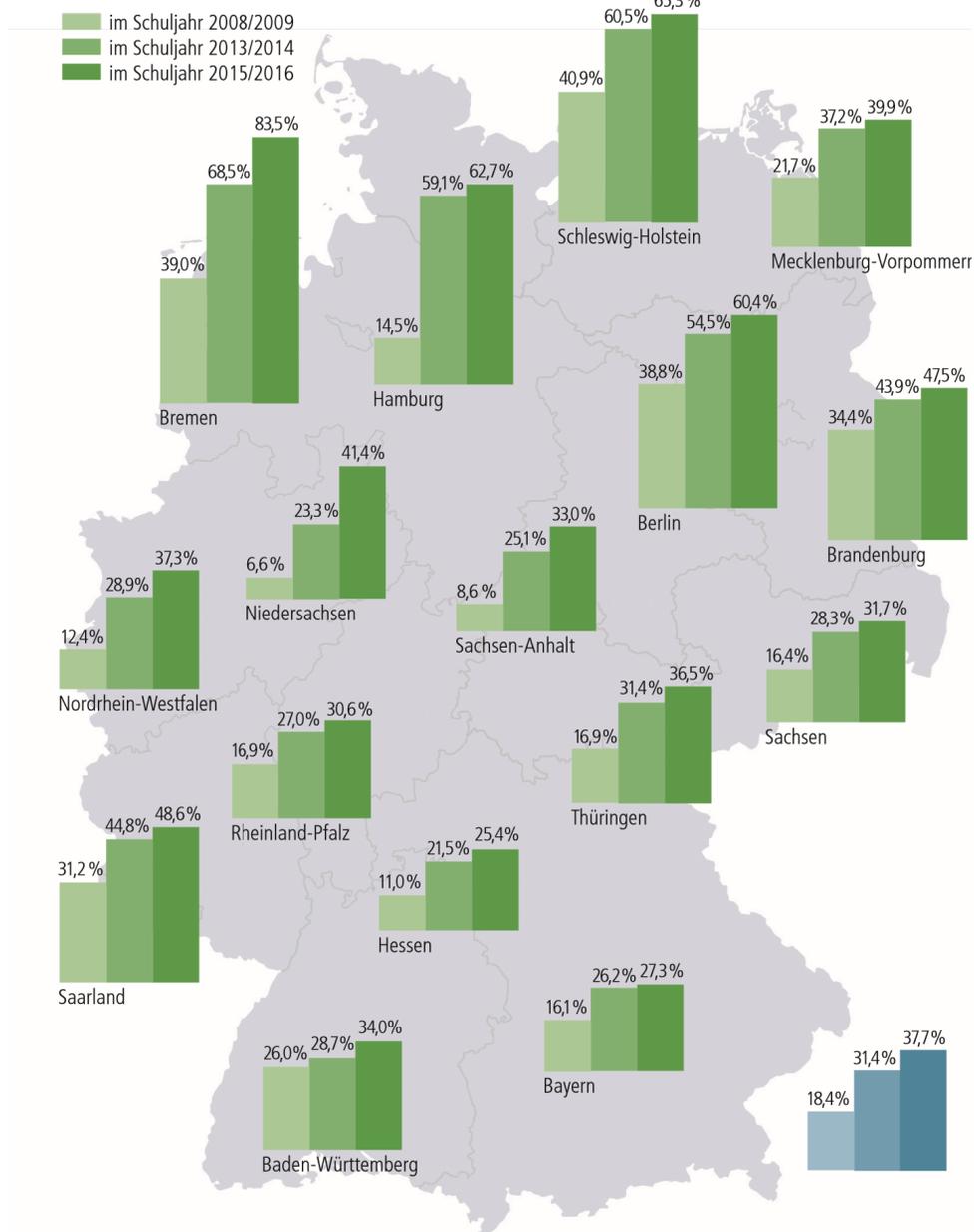
Mapa 3: Cuotas de exclusión expresadas en porcentajes



Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen  
 Fuente: Lange 2017, p.16

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.

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

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.

## 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quedan las preguntas abiertas y 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 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.

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.

## 7 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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Paula Arcoverde Cavalcanti** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Actitudes ambientales 153, 164

Aprendizagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 57, 67, 68, 70, 72, 87, 88, 102, 119, 120, 124, 125, 126, 128, 247, 259, 261, 262, 264, 266, 274, 276

Arte 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 43, 107, 147, 278

Assiduidade 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 87

Autocuidado 259, 263, 266

### C

Calidad 43, 110, 129, 155, 158, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 198, 199, 200, 201, 203, 252, 255, 284, 290, 293, 305, 310, 311, 312, 318, 319, 321, 322, 332, 334

Chile 163, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 218, 219

Ciclos 37, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 200, 298, 303, 309,

Cinema 1, 2, 6, 8, 9

Citas 130

Competencias 11, 14, 20, 21, 160, 163, 169, 170, 175, 182, 200, 201, 205, 207, 223, 281, 282, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 315

Conciencia Ambiental 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Cuidador 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268

Currículo 2, 10, 32, 102, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 187, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 279, 303

### D

Democratização do ensino 118, 119, 120

Desmercantilizador 194

Deterioro Ambiental 153, 154, 155, 156

Dialogismo 55, 57, 58, 59, 61, 62, 66

Direito à educação 93, 96, 104, 107

Discapacidad 165, 166, 167, 168, 169, 175, 179, 186

Discurso 55, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 102, 103, 114, 133, 192, 196, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 333, 337, 343

Dispositivos 103, 106, 110, 231, 287, 294, 315, 324

Diversidade 24, 37, 124, 125, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279

## E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 196, 221, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 323

Educação de adultos 73, 74, 75, 90, 91

Educação infantil 3, 6, 29, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 127

Educación 13, 14, 15, 20, 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 129, 130, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 200, 206, 210, 211, 215, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 241, 247, 249, 250, 258, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 342, 343, 345

Educación ambiental 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164

Educación superior 21, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 140, 142, 164, 239, 249, 250, 281, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 318, 319, 320, 321, 336

Enseñanza 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 111, 112, 140, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 170, 171, 172, 180, 187, 194, 198, 200, 201, 205, 208, 217, 220, 221, 224, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 246, 247, 282, 288, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 335, 336, 340, 344

Ensino fundamental 78, 87, 92, 98, 99, 101, 106, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128

Ensino superior 33, 34, 35, 36, 38, 43, 44, 78, 105

Enunciação 55, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 72

Estado-Nación 220, 221, 223, 283

Estratégias 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 53, 66, 68, 86, 88, 96, 99, 261, 273, 274

Estudiantes 15, 130, 132, 134, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 289, 301, 303, 311, 313, 316, 318, 319, 320, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344

Estudios de Máster 248, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 257

Exclusión 165, 166, 167, 183, 185, 222

Experiencia en proyectos 145

## F

Formação 1, 2, 5, 6, 9, 10, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41, 42, 43, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 71, 72, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 221, 261, 262, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 323, 324

Formação continuada 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 107,

Formação de professoras 1

Formação inicial de professores 93, 105

Formación 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 152, 154, 156, 157, 159, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 246, 247, 250, 255, 280, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Formación docente 108, 110, 111, 115, 116, 144, 145, 146, 149, 152, 198, 201, 202, 205, 228, 230, 239, 246, 280, 295, 298, 305, 307, 310, 317, 319, 336, 338, 343

Formación docente universitaria 108, 280, 319

Formación inicial 152, 198, 199, 204, 217, 218, 237, 239

Funcionários públicos 270, 272, 277

## G

Gênero 3, 9, 55, 63, 67, 68, 70, 125, 274

Gestores municipais 22, 23, 24, 27, 28, 30

Globalização 270, 271

## H

Historia regional 220, 221, 222, 234

## I

Identidad 13, 113, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 236, 243, 244, 251, 280, 281, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 300, 305, 324, 334, 337, 340, 342, 345

Identidad del profesor universitario 280, 281, 287

Identidad docente 198, 200, 204, 205, 207, 217, 218, 219, 228, 236, 288, 290, 293, 294, 295, 337, 340, 345

Inclusión 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 193, 195, 196, 222, 223, 312

Institucionalización 108, 111, 112, 113, 114, 115, 154, 295

Interacción 14, 144, 145, 146, 151, 171, 191, 209, 214, 237, 257, 293, 327

Investigación 15, 16, 19, 20, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 162, 171, 189, 191, 198, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 220, 225, 229, 234, 235, 236, 237, 239, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345

Investigación cualitativa 198, 209, 218, 235, 237, 247, 336

## L

Länder 165, 166, 167, 168, 169, 171, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187

Ley de Inclusión Escolar 189, 191, 193, 195

## M

Mercado escolar 189, 196

Método Delphi 248, 249, 251, 252

MOBRAL 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Motivação 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 261

## N

Normalistas 322, 323, 324, 325, 328, 330

Normas APA 130, 140

## O

Organização curricular 118, 119, 120, 121, 274,

## P

Pasantías 19, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152

Perfil 12, 16, 22, 28, 30, 32, 35, 78, 104, 105, 106, 159, 182, 200, 252, 253, 295, 298, 299, 300, 307, 322, 323, 324, 325, 326, 334

Perfil docente universitario 307

Plagio 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 142, 143

Pluriculturalidad 221, 225, 234

Políticas educacionais 93, 95, 99, 102, 119, 128

Postgrado 11, 16, 20

Prácticas de enseñanza 237, 238, 239, 240, 246, 316

Procesos de contextualización 237, 240, 241, 242

Profesionalidad 170, 336, 337

Profesorado universitario 239, 298, 299, 306, 307, 309, 310, 321

Professores de educação física 45, 46, 48, 49, 52, 53

Psicoeducação 259, 266

## R

Recursos Naturales 153, 154

Referencias 43, 71, 109, 112, 113, 130, 141, 152, 187, 196, 218, 236, 247, 258, 305, 319, 335,

Residencia 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 217, 227, 239, 246, 256

Revolución 233, 305, 320, 322, 324, 325, 329, 335

## S

Salud 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 193, 212, 322, 326, 327, 334

Sentido 6, 17, 34, 35, 37, 41, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 81, 82, 83, 85, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 114, 119, 126, 128, 171, 191, 192, 201, 206, 209, 210, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 239, 240, 246, 261, 265, 271, 272, 274, 278, 283, 286, 288, 292, 298, 302, 309, 310, 316, 318, 319, 321, 333, 340

Subjetividad 206, 282, 336, 337, 340

## T

Teoria da autodeterminação 46, 47, 49

Transiciones académicas 249, 256

Trayectoria de acceso 249

Tutoría 145, 152

## U

UNDIME 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Universidad 11, 12, 13, 16, 21, 108, 111, 112, 116, 117, 129, 130, 133, 142, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 156, 163, 164, 189, 194, 198, 200, 218, 222, 229, 237, 239, 248, 250, 258, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 296, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 335, 336

## V

Vicisitudes 198, 199, 202

Vocación 116, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 216, 217, 218, 281, 289, 290, 294, 329, 339, 341, 343



**EDITORA  
ARTEMIS**