

DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN 1959-1990

por HANS JÜRGEN APEL

Universidad de Bayreuth

Introducción

Existe una relación entre la modernización del sistema educativo, la política educativa y los logros habidos en la discusión pedagógica. Los desarrollos tienen que ver con el cambio de la situación política que aparece desde la mitad de los 60 en la República Federal Alemana y que tiene como consecuencia una reorientación social. Se suele dar como fecha final de la etapa postbélica el año 1961 así como de un giro político decisivo en estos años. En primer lugar, daré algunos datos acerca de los cambios habidos en la política educativa entre 1945 y 1959, para llegar a entender la posterior modernización del sistema como una necesidad social.

Ya tras la derrota del Imperio Alemán en 1945 quisieron los vencedores (americanos, ingleses, franceses, rusos) implantar junto a medidas relativas a la modificación del sistema político una reforma del sistema educativo alemán. Sus concepciones, sin embargo, eran apenas coincidentes. Fueron apoyados por los educadores reformistas alemanes que desde 1933 pretendían una alternativa a la estructuración en tres ramas del sistema educativo (escuela primaria, escuela básica, bachillerato). La intención de los vencedores era cambiar tanto la organización como los objetivos y los contenidos de la enseñanza. Dos alegatos contra el sistema educativo alemán justifican este modo de actuar:

En primer lugar, se consideraba el sistema educativo alemán, por la desmembración en tres ramas a partir del 4.^o año escolar, como expresión

de un tipo de sociedad ya superado. Se veía en este sistema la causa de la separación social de los alumnos. La crítica señalaba que una tal estructuración del sistema fomentaba el dominio de una élite por medio de una gran masa que sólo podía alcanzar las más bajas certificaciones escolares. La mayoría del pueblo era educado en una crédula dependencia de la autoridad. Sólo una minoría lograba la condición de personas cultas. Esta forma educativa había desarrollado en un pequeño grupo «una actitud de superioridad y en la mayoría de los alemanes un sentimiento de inferioridad, que se posibilitaba por esa dependencia y falta de autoderminación que estaban en la base del autoritario principio de gobierno» [1]. Esta situación había favorecido el surgimiento del dominio nacionalsocialista. La triple estructuración del sistema escolar y una práctica educativa autoritaria serían aún reflejos del orden social imperante en el siglo XIX. Producían divisiones, dificultaban el acercamiento de las clases sociales y apoyaban el desarrollo de una distancia cultural entre personas de diferente origen social. Un sistema como éste no se correspondía con la concepción de una educación democrática. Por todo ello debía la escuela en su organización y contenidos ser cambiada para asemejarse más a una escuela propia de la democracia. En cuanto a la organización, se debía suprimir la separación de las ramas en el cuarto año a favor de una escuela común para todos con ofertas educativas diferenciadas. Tendría que haber, al menos, escasas diferencias entre las ramas, y más fáciles vías de acceso a la educación superior. Y en cuanto a los contenidos, habría que educar en esta escuela para un entendimiento entre los pueblos, contrario al racismo y militarismo. En vez de una subordinación frente a una jerarquía tendría lugar una comunidad de maestros y aprendices. Debía, por tanto, introducirse una nueva forma de educación política: la «educación para la camaradería».

En segundo lugar, se criticó la separación en tres ramas a partir del 4.º año como *demasiado temprana*, porque la distribución de alumnos de 10 años en ramas con exigencias y resultados diferentes partía de la hipótesis de que en esta edad ya están determinadas las capacidades de un niño. Una prolongación de la escuela básica en dos años a partir del 4.º año escolar daría la oportunidad de que los niños desarrollasen sus capacidades sin estar aún ligados a ninguna rama determinada.

Sin embargo, el desarrollo a partir de 1945 fue algo diferente. En las cuatro zonas ocupadas se comenzaron reformas educativas distintas. En Alemania del Norte y Berlín (Occidental) se propuso prolongar la enseñanza básica a seis años y modificar el bachillerato (*Gymnasium*). En algunos lugares se introdujo una escuela básica (*Grundschule*) de seis años. Pero pronto se alzaron grupos conservadores, asociaciones de profesores y,

también, muchos de la nueva administración escolar contra la prevista modificación del sistema escolar tradicional, contra una escuela básica de seis años y la apertura del bachillerato para más alumnos. En los nuevos estados de la recientemente creada República Alemana de 1949 se volvió, con pocas variaciones, a la antigua forma de estructuración escolar tal como había estado vigente hasta 1933.

Representantes de los intereses del bachillerato lograron que se volviese a introducir la escolaridad de 9 años decretada por el nacionalsocialismo. La tradicional división en tres ramas permaneció inalterada, las metas y los contenidos de la enseñanza fueron, no obstante, «desnazificados» (es decir, limpiados de ideología nacionalsocialista). El deseado libre acceso a la educación superior se consiguió únicamente a partir de la mitad de los años 50. Los institutos permanecieron como centros para niños de la clase media y alta. Sólo muy pocos niños de familias obreras acudían a ellos. El número de los que hacían «Abitur» (certificado final tras el bachillerato) era bajo.

Esta restauración de formas anteriores se debió a diferentes motivos, por una parte, a la necesidad de volver a poner en funcionamiento el sistema escolar tras el derrumbamiento de la nación alemana en otoño de 1945; por otra, a la resistencia de fuerzas sociales contra la reforma organizativa. Otro condicionante de este hecho se halla en la misma conducta de los gobiernos de la ocupación: la meta de desarrollar estructuras democráticas en una Alemania ocupada, se oponía al intento de regular desde arriba la vida social. Pero incluso allí donde el gobierno de la ocupación se limitaba a una actividad de asesoramiento no se logró ningún cambio duradero. Cuando en 1949 la política educativa pasó de nuevo, por Ley Fundamental de la República Federal Alemana, a ser una cuestión de los estados —lo cual respondía a la tradición alemana—, surgieron en los diez estados diferentes sistemas escolares que, si bien, en la organización externa se asemejaban, en los contenidos y libros escolares eran claramente distintos. Como expresión de un sistema federal han permanecido diferencias hasta el momento actual, por ejemplo en lo que se refiere a la permanencia en la escuela, a la formación de profesores o el desarrollo posterior del sistema escolar. La estructura federal de la política educativa fue también lo que motivó la creación de una administración central (la conferencia permanente de ministros de educación), que apareció en 1948 e influyó decisivamente con sus decisiones en el desarrollo del sistema educativo en la República Federal.

Los años 50 se consideran, en general, como una época de restauración de formas anteriores. En 1955 la conferencia permanente de ministros de educación determinó que la estructuración en tres ramas permaneciera

durante los 10 años siguientes. La escuela primaria (*Volksschule*) con 8 años de escolaridad fue la escuela de los trabajadores, preparando para oficios prácticos; la escuela práctica (*Realschule*) fue la de los técnicos y empleados; el bachillerato (*Gymnasium*), la de los futuros universitarios. Para legitimar esta estructura se afirmó que la sociedad industrial necesitaba trabajadores con escasa formación, técnicos con formación media y muy pocos intelectuales universitarios de formación superior. En la *Volksschule* se aprendía a contar, leer y escribir, pero proporcionaba escasos conocimientos acerca de lo que era necesario en una sociedad industrial (cuadro 1: sistema educativo en Alemania hacia 1960).

Después de esta introducción trataré de lo ocurrido desde 1959 hasta nuestros días. Presentaré:

- las vehementes críticas al sistema educativo y la nueva orientación de la política educativa en los años 60;
- las primeras consecuencias de esta nueva política y la discusión pedagógica sobre socialización, origen social y rendimiento;
- procedimientos de reforma política educativa y reestructuración del sistema escolar, así como
- las consecuencias de la nueva orientación para la teoría y la práctica del quehacer educativo.

Finalmente mencionaré las tareas que competen a la política educativa actual en Alemania.

1. Crítica y reorientación

En 1959 la «Unión Alemana», un grupo de científicos y personalidades de la vida pública, presentó un informe sobre el sistema educativo alemán. En él se decía que «el sistema educativo alemán no correspondía a los cambios que en los últimos años han modificado la sociedad y el Estado». Por ello había que pensar de qué forma había que cambiar la organización y modernizar los contenidos de la enseñanza. Ante todo se consideraba necesario elevar el nivel de la *Volksschule*, seleccionar a alumnos capacitados y facilitarles el acceso a otras formas de enseñanza. A través de esta mejora de la *Volksschule* se solucionaría el problema principal: la creciente concurrencia en la educación superior y el fracaso de muchos alumnos en el bachillerato. En vez de la temprana separación en diversas ramas en el 4.º año se recomendaba una etapa de promoción de dos años para todos los alumnos. Sólo después se realizaría la división de los alumnos en las tres formas escolares. Para revalorizar la forma más elemental de escolaridad

se exigía la creación de unas clases superiores en la Volksschule, es lo que se habría de denominar *Hauptschule* (escuela primaria superior) abarcando del curso 7.º al 9.º. De este modo la formación general para todos los alumnos se haría más amplia y profunda. El informe se declaraba expresamente a favor de la permanencia de la estructura escolar tripartita aunque trataba de modificarla suavizando la fuerte selección de los alumnos al posponer ésta en dos años. Volksschule, Realschule y Gymnasium deberían seguir siendo tres formas distintas de formación en las que los alumnos podrían alcanzar diferentes cualificaciones. Por medio de la etapa de promoción (año escolar 5.º y 6.º) se daría una mayor igualdad de oportunidades a niños de clases sociales bajas y se lograrían más posibilidades de acceso a la educación superior. La propuesta resultó muy controvertida entre los diferentes grupos sociales. Los empresarios y grupos de orientación liberal apoyaban el cambio propuesto. Los representantes del bachillerato y los grupos más conservadores se manifestaron en contra.

Desde la perspectiva actual esta propuesta representa el punto de partida de la nueva orientación y de la incipiente construcción del sistema educativo alemán en los años 60. Pronto surgieron discusiones acerca de la implantación de un 9.º año en la Volksschule, de la modificación del bachillerato y de la planificación posterior del sistema educativo. Si bien es preciso considerar esta discusión en el contexto de la nueva orientación política, es preciso también hacerlo en relación con las nuevas teorías pedagógicas. Consideremos a continuación el cambio político acaecido en Alemania al comienzo de los años 60:

Con la construcción del muro de Berlín en agosto de 1961 se concluyó la división de Alemania. Las posibilidades de fuga de los alemanes orientales hacia occidente se acabaron. Se puede señalar este momento como el final de la etapa postbélica. Para la economía de Alemania occidental esta medida política tuvo graves consecuencias: ya no podía seguir contando con integrar en sus industrias una mano de obra oriental bien formada. Dos años más tarde el gobierno de Adenauer, en el poder desde 1949, dimitía. El gobierno de Erhard elevó en 1963 el nivel educativo, pero más que en este hecho estaba interesado en el fomento de una política educativa.

El sistema educativo alemán tenía una Volksschule que a comienzos de los años 60 contaba con ca. el 70 hasta el 80% de todos los alumnos de un curso escolar, pero que en lo que se refería a su organización, objetivos y contenidos no respondía en absoluto al iniciado proceso de modernización industrial. En 1962 H. Roth, en un famoso artículo, se había cuestionado: «¿Valen todavía nuestros planes de estudio?». Su respuesta era «no», criticando la falta de adecuación de los planes de estudio a una sociedad moderna. Un buen ejemplo para su crítica lo ofrecía la Volksschule de

aquel momento. La falta de calidad en la enseñanza de las ciencias se muestra en el hecho de que muchos profesores preparaban su clase con textos de la vecina República Democrática en momentos en los que la confrontación Este-Oeste estaba en su punto álgido. En la Alemania Oriental la idea de hacer una «escuela democrática» había conducido desde finales de los 50 a una formación básica en ciencias sociales y naturales que era bastante ventajosa. En la República Federal estaba, sin embargo, la Volksschule en ciertos aspectos bastante retrasada. También en los Gymnasiums permanecía la tradicional estructuración. La demanda de una formación propia de una sociedad democrática e industrial no se cumplía; una clara prueba de ello eran los contenidos de los libros de texto. Las consecuencias de este retraso se fueron haciendo cada vez más palpables. En 1961 la Conferencia de Ministros de Educación realizó por primera vez una planificación del sistema educativo hasta los años 80. En la discusión científica se empezaron a introducir teorías anglosajonas sobre la escuela, el aprendizaje y la enseñanza. En 1964 un artículo de Georg Pich conmovió la opinión pública al prever una «catástrofe educativa» en Alemania. Pich había hecho una comparación del número de estudiantes que terminaban el Bachillerato en Europa y había comprobado que Alemania estaba, junto con Portugal, al final de la cola. Esto promovió amplias discusiones, entrando así en crisis la tradicional pedagogía alemana en la que la relación pedagógica entre educador y educando, plan docente y teoría de la enseñanza, había ocupado un primer plano. En su lugar aparecieron investigaciones críticas acerca de la función social y las consecuencias de esta pedagogía. Klaus Mollenhauer en 1962 introduce en esta discusión el nuevo concepto de «educación y emancipación». La educación y la enseñanza se consideraban medios al servicio de la reproducción de formas sociales existentes. Esta nueva conceptualización se integra dentro de la «teoría crítica» de Adorno, Marcuse y, más tarde, Habermas. Se pretende que la educación sea una acción ilustradora que lleve a la emancipación y a la mayoría de edad. Desde la perspectiva neomarxista se considera que la sociedad alemana occidental representa con sus instituciones un sistema represivo. La crítica de las formas sociales, de las instituciones y de las tradiciones de la vida social es el punto central del nuevo pensamiento pedagógico. La pedagogía pasa a ser cada vez más una ciencia política.

Paralelamente se discute la cuestión de qué grupos sociales han sido los más perjudicados con el sistema. Ralf Darendorff dirá en 1965 que «la educación es un derecho del ciudadano» manifestando que «en la República Democrática Alemana existen grupos en desventaja. Son aquéllos que no tienen las mismas posibilidades educativas. Esto afecta principalmente a los obreros, campesinos, mujeres y católicos». La discusión pedagógica

toma en cuenta, a partir de este momento, la cuestión de la procedencia social. Los resultados de investigaciones anglosajonas acerca de la relación entre aprendizaje, éxito escolar y tipo de socialización en la familia, sirven de argumentos. La escuela pasa a ser vista como una institución de la clase media en la que los hijos de los obreros están en desventaja. Aunque el concepto de «clase social» se utiliza para denominar a determinados grupos, no resultan claras las barreras o características que se proponen para delimitarlos. En la escuela los factores que resultan perjudiciales son los siguientes: la utilización de otro tipo de lenguaje por parte de los niños de clases sociales bajas, su menor disposición para el aprendizaje y la permanencia en la escuela, así como una disminución de los necesarios esfuerzos que el éxito escolar exige. La relación entre lengua y éxito escolar se discute acaloradamente. La comprobación de que existe un déficit entre los requisitos exigidos para el aprendizaje y las exigencias de la escuela estimula a superar este obstáculo. Se desarrolla, entonces, un tipo de educación compensatoria antes de la escuela y en los primeros años escolares. Todo esto resulta ser la expresión de un nuevo modo de entender la educación, la enseñanza y la escuela. La educación se considera una actividad política, destinada principalmente a eliminar desventajas en los niños de la clase trabajadora. Se sirven para ello, también, de conocidos programas de televisión (como el americano «Sesam Street» o el alemán «Rappelkiste»). A finales de los 60 y comienzo de los 70 esta nueva concepción pedagógica trae consigo modificaciones importantes en el sistema educativo y en los planes de estudio.

2. *Primeras consecuencias de la nueva orientación pedagógica*

El paso a la enseñanza superior se facilitó con la consigna de «manda tu hijo más tiempo a una escuela mejor». En los institutos de Bachillerato se introduce la coeducación, lo cual significó abrir los *Gymnasiums* a las chicas. La elección de asignaturas por parte de los estudiantes se convierte en un tema importante en un sistema en el que ya no existe un rígido plan de estudios sino cursos opcionales.

El mayor número de estudiantes que accede al *Gymnasium* plantea una serie de problemas (falta de profesores y de aulas, menos homogeneidad de requisitos básicos para el aprendizaje entre los alumnos). A la vez, las antiguas *Volksschulen* pierden importancia política, ya que en ellas permanecen sólo alumnos con dificultades de aprendizaje. En los estados de la parte norte y del centro de Alemania estas reformas se llevan a cabo con más fuerza que en el sur. A partir de la mitad de los 60 la escuela comprensiva («*Gesamtschule*») ofrece de un modo tentativo una nueva

modalidad de organización escolar. En las clases 5 a 10 de esta escuela se integrarán niños de todas las clases sociales con diferentes capacidades de aprendizaje. El tratamiento que se les dé debe ser individual y diferenciado y sólo más tarde se decidirán por una cualificación específica. En muchos casos, especialmente en los comienzos, esto trajo consigo un renunciar al rendimiento. La Gesamtschule fue considerada por sus representantes como la reforma institucional más importante en el sistema educativo y durante muchos años fue objeto de discusiones políticas. Quien más la favoreció fue la socialdemocracia y, en parte también, los demócratas liberales, ya que se perseguía con ella el logro de una mayor igualdad de oportunidades.

A comienzo de los 70 se realizaron estudios comparativos entre los sistemas educativos existentes. Helmut Fend encontró que:

— La Gesamtschule ofrece más posibilidades de movilidad social para los alumnos que las formas escolares precedentes.

— La Gesamtschule tiende a que todos los alumnos alcancen certificaciones escolares superiores.

— Cada escuela, con independencia de su estructura, tiene un determinado clima. Esto se comprueba en cómo los alumnos usan e interpretan las reglas existentes y las posibilidades organizativas de la escuela. Las diferencias dependen esencialmente de los intereses y convicciones de los profesores, siendo la distinción debida al tipo de escuela (por ejemplo Gymnasium-Gesamtschule) poco significativa.

— No se constata, sin embargo, que las Gesamtschule alcancen los mismos resultados que el Gymnasium. Pero, por otra parte, las peores condiciones de la Gesamtschule —mayor número de alumnos con dificultades de aprendizaje— lo hacen suponer.

La reforma del sistema educativo se acompañó de una discusión acerca de la teoría pedagógica que principalmente analizó estos aspectos:

1) *Currículo*: La nueva cuestión a analizar se refería al tipo de objetivos, contenidos y métodos que habían de ser utilizados en la enseñanza para que los estudiantes desarrollasen sus aptitudes y lograsen las cualificaciones necesarias para la vida profesional. La principal aportación se debió a Saul Robinson que presentó criterios científicos para la construcción del currículo. Se desarrolló un sistema muy complejo basado tanto en procedimientos empíricos tomados de las ciencias sociales como en las opiniones de diversos expertos para evaluar metas y contenidos de la enseñanza.

2) Junto a la teoría del currículo apareció una nueva relación entre

aptitud y aprendizaje. Frente a la tradicional postura de asociar la aptitud a algo fijo y estable, se concibe ahora la aptitud como algo dinámico que puede ser desarrollado a través del aprendizaje. Los presupuestos individuales para el aprendizaje resultan entonces de gran importancia. Aún más que antes se relacionan éstos con la clase social de la que se proceda. La investigación se concentra, lógicamente, en analizar empíricamente los procesos de socialización en la familia (aprendizaje de la lengua, de las costumbres, del propio aprendizaje, de los motivos). La función social de la enseñanza se acentúa. Todo ello repercute en los nuevos planes de estudio que se diseñan a finales de los 60 y en los 70. La meta es la mayor científicidad del aprendizaje escolar en todas las formas de escolarización. Esto quiere decir que un trabajo científico ha de orientarse por objetivos, por cuestiones claras y por procedimientos adecuados. Debe aportar resultados que se puedan comprobar intersubjetivamente. Así, la enseñanza en la escuela debe regirse por metas claras, contenidos explícitamente definidos y métodos comprobables. Partiendo siempre de las aptitudes del sujeto. Especialmente en la Grund y Hauptschule este aprendizaje científico debe sustituir a la enseñanza anterior.

3) *Crítica a la escuela:* De la crítica social se sigue una crítica a las instituciones. Una parte importante de la discusión fue la crítica a la escuela, referida principalmente a su función social. Se subrayó el hecho de que la escuela, al estimular la obediencia, integrar en una clase, fomentar el aprendizaje común de unos mismos contenidos y en un mismo tiempo, promovía la adaptación y no el desarrollo de los alumnos. A ello se opuso una escuela antiautoritaria, en parte política, y que respondía a una concepción socialista de la educación. También se criticó la administración escolar en cuanto que ésta significaba el seguimiento exacto de unas reglas, un ordenamiento exhaustivo de la actividad. Se limitaba así la libertad pedagógica. La escuela como institución corre siempre el peligro de ser excesivamente regulada, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en la enseñanza distribuida por horas, constreñida en asignaturas y en un plan de estudios, realizada en aulas por profesores oficialmente reconocidos. La escuela promovía, además, una actitud negativa ante el aprendizaje. «La escuela hace enfermos» fue el título de un conocido libro. Los promotores de esta crítica afirmaban que la espontaneidad y libertad en las tareas ofrecía a los alumnos una posibilidad más ventajosa cara al aprendizaje que la escuela con su estrecho mundo. La obligatoriedad llevaba consigo la desganancia y el fracaso escolar. El alto número de alumnos con fracaso escolar —especialmente en la Hauptschule— fue el centro de la discusión pedagógica a mitad de los 70. «Que desaparezca la escuela» fue el título de un provocativo libro.

4) La nueva orientación de la administración escolar y de la teoría

pedagógica exigió también una nueva estructuración de las formas tradicionales en las que se desarrollaba la *formación de profesores*. Se implantó el modelo de formación del profesor de Bachillerato para todos los profesores. Desde finales de siglo XIX había en Alemania una formación docente dada como formación profesional en dos ámbitos diferentes. En una primera fase se formaban los profesores en una disciplina científica. Se trataba de asignaturas que luego tendrían que enseñar, y del modo especial de enseñarlas (didáctica), así como de los necesarios conocimientos de ciencias de la educación (pedagogía, psicología, sociología, filosofía). También durante esta fase tenían un período de prácticas. Al final de esta formación universitaria se encontraba el primer examen de estado. A continuación estaba la segunda fase de la formación que tenía lugar en una escuela fuera de la Universidad. En primer plano se situaba, entonces, la enseñanza. La actuación pedagógica en el aula se complementaba con una enseñanza teórica. Este concepto de formación docente se fue progresivamente extendiendo a todo tipo de profesor, desde el de Grundschule hasta el de Gymnasium. Una formación científica sustituía así a la formación profesional, más orientada a la práctica, que antes tenían los profesores de Grundschule y Hauptschule. Las antiguas Academias Pedagógicas pasaron a ser Escuelas Superiores de Pedagogía.

Esta evolución tuvo lugar a la vez que una intensa discusión acerca de los roles y funciones de los profesores. También aquí los resultados de investigaciones anglosajonas fueron tenidos en cuenta. Se utilizó el modelo sociológico de los roles para mostrar las contradicciones de las diferentes expectativas a las que los aprendices eran diariamente expuestos. El concepto de función permitió distinguir formas específicas de actuación como educar, enseñar u orientar. La amplitud de la tarea pedagógica se determinó con más precisión. Especialmente se discutieron dos aspectos:

- el desarrollo de una imagen profesional, y
- la cuestión del estilo de dirección que correspondía al trato con los alumnos.

Esta última cuestión representaba una aproximación tardía al tema de la educación democrática. Basándose en datos de la investigación de K. Lewin a finales de los 30 sobre estilos de dirección del grupo, se recomendó la forma que comprendiendo las necesidades individuales, subraya la necesidad de metas y de una actividad común para lograrlas como lo más importantes. Este modo de relacionarse con los alumnos se consideró un tipo de liderazgo democrático. La pretensión era integrar a los alumnos en el grupo de clase, exigirles según su capacidad y mantener una autoridad objetivamente fundada. Este estilo se llamó «de integración social».

3. *Medidas políticas de reforma y actuaciones para la reforma del sistema educativo*

Ya antes del cambio político de 1969 que dio entrada a la coalición social-liberal (gobierno Brandt/Scheel), había comenzado en los distintos estados de la RFA una modificación importante del sistema educativo. Las escuelas confesionales se habían suprimido. Se habían introducido nuevos planes de estudio, lo cual significaba nuevos contenidos y objetivos. El punto central era una mayor científicidad en la enseñanza y el aprendizaje. En la Hauptschule se encontraban únicamente los alumnos que no habían sido capaces de entrar en una de las otras dos formas escolares (Realschule/Gymnasium).

En el «Documento sobre la educación 70» se proponía un programa de grandes cambios en el sistema educativo. En primer lugar, se trataba de eliminar la triple estructura, y con ello la selectividad del sistema, a través de la progresiva instauración de la Gesamtschule para todos. La desaparición del Gymnasium tradicional era un objetivo prioritario. Junto a este documento apareció un plan estructural que contemplaba el desarrollo posterior del sistema educativo. Se trataba de esbozar el programa de una educación democrática en la actualidad, para lo cual la igualdad de oportunidades se debería buscar a través de múltiples diferenciaciones, claras metas, y una orientación y evaluación (pedagógica) del rendimiento. A pesar de que la meta más urgente se consideraba la superación de la selectividad del sistema educativo vigente, no se impone la Gesamtschule sobre las otras tres formas escolares.

La política educativa exigía, sin embargo, decisiones económicas. En 1971 se aprueba una ley sobre financiación del sistema educativo. En ella se regula que el estado apoye económicamente la educación de los niños de familias con pocos recursos. Estas medidas resultaron pronto demasiado caras también para un país tan rico como la RFA. En 1973 se propuso un cambio de política educativa a causa de la crisis económica del momento (crisis del aceite). La generosa financiación de medidas educativas fue recortada. La política económica y social tuvieron en los años siguientes una mayor preferencia. Con el cambio de 1982 a un gobierno cristiano-liberal se siguió disminuyendo este presupuesto.

En el ámbito del sistema educativo se produjeron después de 1969 numerosas modificaciones. Los años 60 y 70 fueron de expansión del sistema escolar ya que se escolarizó a un gran número de niños. Cada vez más muchos alumnos —sobre todo chicas— pasaron a la educación superior. Se tuvieron que ampliar y crear nuevos institutos junto a las recién aparecidas Gesamtschule. En el sur de Alemania —Baviera y Baden-

Württemberg— se conservó la triple estructuración del sistema y sólo se crearon, a modo experimental, algunas Gesamtschule. En los estados nórdicos (especialmente en Bremen, Hamburgo y Berlín) se crearon muchas más por el afán de acentuar una nueva política educativa. Esto trajo consigo también una modernización de los planes escolares y de los derechos de los alumnos. En algunos estados se produjeron confrontaciones entre los padres y los ministros de educación por la excesiva politización de asignaturas como historia, alemán o formación política. Estas luchas llegaron hasta los tribunales superiores de justicia.

El tradicional Gymnasium alemán sufrió también ciertos cambios. En las tres últimas clases se introdujeron cursos en vez de clases. Los alumnos podían elegir según sus intereses cualquier asignatura, todas tenían el mismo valor para los estudios posteriores. Surgía así la posibilidad de que no eligiesen asignaturas tan importantes como alemán o matemáticas, lo cual se ha suprimido en la actualidad. La idea subyacente era borrar la imagen del Gymnasium como el lugar de una formación general obligatoria.

La dificultad de afrontar los profesores nuevos planes de estudio obligó al Ministerio a crear Institutos de investigación curricular y pedagógica que en directa conexión con el Ministerio colaboraron en los nuevos planes y en la comprobación de su viabilidad práctica. Para el Ministerio la ventaja era doble: se facilitaba así la modernización de la docencia y le permitía implantar en la escuela de un modo directo, a través de estos Institutos, sus concepciones de política educativa.

4. *Consecuencias del desarrollo*

Analizaremos estas consecuencias, por una parte, en lo que se refieren a la realidad de la escuela y la enseñanza, y por otra, en su relación con la teoría pedagógica.

— *Modificación del sistema educativo:*

Desde mediados de los 60 se produjeron muchos cambios. Se introdujeron nuevas formas de escolarización. El Gymnasium, creado en el siglo XIX, se modificó y se abrió a nuevos alumnos. El paso de un sistema a otro se facilitó. Aunque la triple estructura permaneció, se hizo más flexible. La nueva Gesamtschule apareció como una forma más.

Junto a las escuelas estatales se permitieron centros que funcionaban, tanto en cuanto a contenidos como a metodología, de formas diversas. Este espectro de «escuelas alternativas» se extendía desde instituciones orienta-

das por una ideología socialista hasta aquellas de confesiones religiosas. En cualquier caso debían cumplir la función social encomendada a la escuela.

— *Modificación del tipo de alumnado*

El mayor número de alumnas que acudieron a los Gymnasiums hizo que cada vez más lograsen el Abitur (grado de Bachillerato). El problema se planteó por el tipo de alumnos marginados que quedaron en la Hauptschule. Parte de estas escuelas han pasado hoy a ser centros de educación especial. Llama la atención, además, que en ellas hay más chicos que chicas.

— *Pérdida de contenido*

Dado que los nuevos planes de estudio trataron de adaptarse a las circunstancias del momento, muchas asignaturas perdieron parte de sus contenidos tradicionales. Especialmente en literatura alemana se produjo un profundo cambio, introduciéndose, junto a los escritores clásicos, textos legales, de periódicos, anuncios, etc. De tal modo que alumnos extranjeros, que habían aprendido alemán como idioma extranjero en su país, conocían mejor la literatura alemana clásica.

— *Ganancia en contenidos*

Frente a la pérdida de contenidos tradicionales hay una ganancia en conocimientos y habilidades propias de las materias por las que se ha optado. En los dos últimos años del Gymnasium los estudiantes determinan su aprendizaje futuro. Sin embargo, desde hace un par de años se ha vuelto a la obligación de adquirir determinados contenidos básicos en lengua, matemáticas y ciencias naturales. La profundización en dos ámbitos específicos proporciona una formación importante, pero tiene la contrapartida de llevar consigo un desconocimiento de otros ámbitos académicos.

— *Afluencia en las carreras universitarias*

Además de plantearse en la actualidad el problema de los requisitos básicos para una carrera, existe también la cuestión acerca de qué proporción de alumnos que concluyen el Bachillerato deberían ingresar en la Universidad. En un sistema político liberal no se puede negar esto a nadie. La apertura de la Universidad plantea la discrepancia entre el acceso a determinadas carreras y la posterior demanda de licenciados en ellas. A modo de solución se buscó la instauración del *numerus clausus*, es decir,

una limitación en el acceso al exigir una determinada nota en el Bachillerato. No obstante, esta limitación no ha podido frenar el creciente número de estudiantes universitarios desde los años 70. En 1991 hubo por vez primera en un curso más estudiantes universitarios que alumnos matriculados en formación profesional.

Consideremos ahora los cambios ocurridos en la *teoría pedagógica*. Después de la Reforma de los 60 se llegó a pensar, en los 70, que ésta estaba ya concluida. Tal exagerada afirmación provenía de los círculos reformistas más radicales y de los críticos del capitalismo. Con la progresiva implantación de medidas reformistas se paralizó la discusión sobre la necesidad de la reforma, en su lugar se empezaron a discutir cada vez más problemas específicos de la acción pedagógica en la escuela y en la enseñanza. Hoy se pueden señalar los siguientes:

— La *evaluación* del rendimiento y de la conducta social de los alumnos. Sobre todo las investigaciones de Karl-Heinz Ingenkamp pusieron de manifiesto las limitaciones existentes en el modo de evaluar anteriormente. Se señaló cómo un mismo trabajo escolar podía ser evaluado de un modo distinto por el mismo profesor en diferentes momentos, así como la dificultad de que distintos evaluadores se pongan de acuerdo sobre un rendimiento, o cómo se puede calificar mejor a un alumno cuando el evaluador ha recibido una información positiva sobre él. Estas investigaciones muestran la importancia de las expectativas y actitudes del examinador y, en consecuencia, la necesidad de reformar el sistema.

— La apertura de las escuelas superiores y la caída de la *Hauptschule*, en la que sólo permanecen los alumnos peores, ha hecho que muchos alumnos —un 20% aproximadamente cada año— no logren ya el certificado escolar inferior. En torno a ello ha surgido una polémica sobre la *excesiva carga* que los alumnos tienen en la escuela debido al aumento en intensidad y amplitud del plan de estudios.

— *La investigación sobre la escuela*, empezada a comienzos de los 70, se continuó en distintos aspectos. Se comprobó que dependió más de escuelas individuales y su organización interna debida, a los propios profesores, que de la organización externa de la escuela. De este modo, en vez de tratar de comparar las distintas formas de escolaridad se pasó a analizar en qué se diferencia una escuela buena de aquellas que lo son menos. Ya Helmut Fend había sacado la conclusión en su investigación acerca de las escuelas tradicionales y la *Gesamtschule*, de que era el clima escolar, el modo especial de vivir las reglas y formas de organizarse de la vida diaria, lo que proporcionaba la calidad de una escuela concreta.

En relación con la reforma de los planes de estudio se propagó en los

años 70 un tipo de plan en el cual se detallaban al mínimo los objetivos, es decir, la planificación del aprendizaje en la escuela, pero dejaba sin tocar apenas la tarea educativa. En los años 80, como consecuencia del desarrollo social —pérdida de relaciones familiares, mayor número de población extranjera, más influjo de los medios de comunicación en el proceso de socialización—, la cuestión educativa volvió a recuperar su importancia. La pregunta sobre la educación moral en una sociedad plural se puso en primer plano. En las Hauptschule los problemas se multiplicaron porque a ellas acudían en su mayoría niños con dificultades de aprendizaje y situaciones familiares poco favorables. También se comprobó en las ciudades que la existencia de diferentes formas de escolaridad resultaba poco favorable. La división que se había formado entre las tres formas era más o menos la siguiente: un 30% aproximadamente acudía, respectivamente, a la Hauptschule, la Realschule y al Gymnasium. Cuando la Gesamtschule aparecía como una cuarta forma, iba en detrimento de la Hauptschule. El nivel de la Hauptschule en muchos sitios resultaba próximo al de las escuelas de educación especial para niños con dificultades.

— La *discusión sobre la reforma* se continuó en relación a temas de reforma interior del sistema escolar. De este modo pasaron a primer plano tradiciones propias de la época de la reforma pedagógica. La enseñanza abierta se volvió a retomar para la Grundschule. En consecuencia, el sistema de evaluación de los alumnos se modificó. Los certificados de la Grundschule se suelen dar hoy, en la mayoría de los estados federales, en el primer curso a modo de información sobre el progreso del alumno, y sólo desde el tercer año el rendimiento se manifiesta con cifras.

5. *Problemas actuales del sistema educativo alemán*

A pesar de la reforma iniciada a final de los 60 y que ha llevado consigo considerables cambios en el sistema educativo, hay una serie de problemas que permanecen (la triple estructuración, selectividad, falta de igualdad de oportunidades para los niños de determinadas clases sociales). Además han aparecido nuevas dificultades.

— Un aspecto conocido hoy resulta la *estructura del sistema*. La selectividad del sistema ha retrocedido, ya que a partir del 4.º año la flexibilidad es mayor, pero los alumnos siguen distribuyéndose a partir del 4.º año en tres tipos de escolaridad. Un hecho que llama la atención es el creciente número de alumnos que se pasan de un tipo de escolaridad superior a otro inferior. Posiblemente el motivo sea la apertura que existe para cualquier tipo de escolaridad a partir del 4.º curso. Resulta decisivo, entonces, el

deseo que los padres manifiestan, por mucho que los profesores informen sobre el rendimiento y aconsejen un tipo de escuela. Desde octubre de 1990 la reunificación alemana ha vuelto a emprender el tema de la estructuración del sistema educativo. El punto de partida fue la cuestión acerca de si estas tres formas de escolaridad debían ser introducidas en los nuevos estados federales orientales, en los cuales había una escuela superior (Oberschule) única de 6 años de duración tras la Grundschule. Resultaba problemático por la experiencia de los últimos años el intentar imponer la triple estructuración después de la Grundschule. La escuela única socialista no podía, sin embargo, permanecer. Por ello parecía tener más sentido construir un sistema doble en el que la Hauptschule y la Realschule se unificasen. En esta nueva escuela habría que atender a las diferencias individuales y agrupar a los alumnos según su rendimiento. El Gymnasium se quedaría como la forma superior que conduce a la Universidad. La cuestión no resuelta es ésta si debería constar de 8 ó 9 años de escolaridad.

El esquema que aparece en el cuadro número 2 «el sistema educativo en la República Federal de Alemania», es una aproximación a la situación real del sistema educativo en los distintos estados. Básicamente se parte de una Grundschule de 4 años, que en Berlín y Brandemburgo es de 6 años. En los demás estados hay una etapa de promoción (Förderstufe) de dos años en la cual el eje debe ser el diagnóstico y criba de los alumnos. Esta etapa puede, o bien, estar unida a la forma de escolaridad anterior (Hauptschule/Realschule/Gymnasium) o ser independiente. El paso al Gymnasium, o a otras formas de escolaridad, es posible en todos los estados después de la Förderstufe. La Hauptschule consiste generalmente hasta la clase 9.^a o, a veces, hasta la 10.^a Junto a ella se encuentra la Realschule que otorga un certificado de escolaridad de más consideración, después de la clase 10.^a Los dos tipos de certificado pueden obtenerse también en la Gesamtschule. El Abitur (título de bachiller) se da en la actualidad al terminar la clase 12 en cuatro de los nuevos estados orientales, en los otros estados alemanes a partir de la clase 13. Da la posibilidad de pasar a la Universidad o a la formación profesional. Quien opta por la formación profesional debe acudir a una escuela profesional (Berufsschule) aunque tenga el Abitur. La estructura federativa del país permite distintas modalidades que se convierten en problemas cuando se trata de trasladar un alumno aun dentro de Alemania. La introducción de un sistema doble parece ofrecer ventajas, pero no se puede ocultar el hecho de que en la escuela secundaria se encuentren juntos niños con capacidades y condiciones muy diferentes. El problema más difícil será el de la unificación de la duración del Gymnasium. Es incomprensible que, en un mismo país, un mismo título, el Abitur, exija una escolaridad diferente. Cara a la unidad europea en 1993 se discutirá ampliamente la cuestión de los años de

escolaridad. Podría existir el compromiso de que sean 13 años, permitiéndose a alumnos superdotados hacer solamente 12.

— También resulta problemático el tema de la *coeducación*. La enseñanza conjunta de chicos y chicas en una misma clase es hoy un asunto polémico, debido a sus consecuencias para las chicas, no sólo en Alemania. En el marco de la emancipación de la mujer y de su formación para el logro de puestos dirigentes en la sociedad se reclama actualmente, sobre todo desde posiciones feministas, que las chicas deben ser mejor formadas en el ámbito de las ciencias naturales y de la informática. Esto presupone, en opinión de las investigadoras, que no reciban una enseñanza junto con los chicos en estas asignaturas, puesto que ellos manifiestan aquí una actitud de superioridad que va en detrimento del rendimiento de las chicas.

— Un importante y nuevo problema en la República Federal presenta la cuestión del *analfabetismo* (incapacidad para leer/escribir). Las investigaciones más recientes han demostrado que una parte de los alumnos que dejan la Hauptschule no saben leer y escribir o lo hacen con gran dificultad. Estos alumnos se encuentran en una situación de enorme falta de protección en la moderna sociedad industrial. El analfabetismo tiene varios grados, en primer lugar la capacidad de leer sólo textos muy simples, en segundo lugar, sólo poder leer y escribir el propio nombre, y en tercer lugar, no poder leer ni escribir. En cada uno de estos niveles hay un gran número de analfabetos debido a las condiciones vitales poco favorables, a exigencias inadecuadas del aprendizaje y a la vida en un mundo de imágenes que impide la lectura y la escritura.

Los nuevos problemas de la socialización escolar resultan ser en gran medida tareas pedagógicas concretas y responsabilidad del profesor. No se puede, sin embargo, esperar que los profesores en el escaso tiempo escolar puedan resolver estas dificultades dentro del marco de un mundo cambiante en el cual los valores educativos, las formas de vida y los influjos ambientales han aumentado considerablemente. Por este motivo se intenta introducir las escuelas de día entero (Tagesschulen) como un modo de influir más completo.

6. Conclusiones

La discusión pedagógica actual tiene un punto de referencia fundamental en lo que atañe a la situación del sistema escolar. Mientras que la Realschule y el Gymnasium en Alemania funcionan relativamente bien, habiéndose desarrollado por medio de la reforma hacia formas escolares modernas propias de una sociedad democrática orientada al rendimiento,

la Hauptschule no resulta ser un tipo de escuela atractivo para un 20-30% de los alumnos cada año. Es preciso replantearse de nuevo

- la relación entre procedencia social y éxito escolar;
- qué forma de escolarización y enseñanza es más adecuada para estos niños;
- si estos alumnos no necesitarían una escuela de día entero (Tagesschule) con amplias ofertas pedagógicas;
- cuáles son las características de una buena Hauptschule;
- si la Hauptschule debería desaparecer e integrarse en la Realschule, sustituyéndose así el sistema de tres modalidades por uno de dos;
- qué posibilidades de ayuda pedagógica podría ofrecer una Gesamtschule que tenga en cuenta las diferencias.

Dudo de si nos podemos permitir el lujo de plantear ofertas pedagógicas para diferentes grupos sociales (como pedagogía para ancianos, pedagogía del tiempo libre, etc.) cuando la educación de los jóvenes muestra aún semejantes déficits, pues los jóvenes y no los adultos son el fundamento de la continuidad social.

Dirección del autor: Hans Jürgen Apel, Universität Bayreuth, Kulturwiss. Fakultät, Geschw.-Scholl Platz, 8580 Bayreuth, Lehrstuhl Schulpädagogik.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: I.III.1992.

NOTA

- [1] Informe de la ZOOK-Comisión. Cit. según Herrlitz, G. y otros: *Historia de la escuela en Alemania desde 1800 hasta el presente*, Königstein, 1981, p. 192.

SUMMARY: DEVELOPMENT OF THE GERMAN EDUCATIONAL SYSTEM
1959-1990.

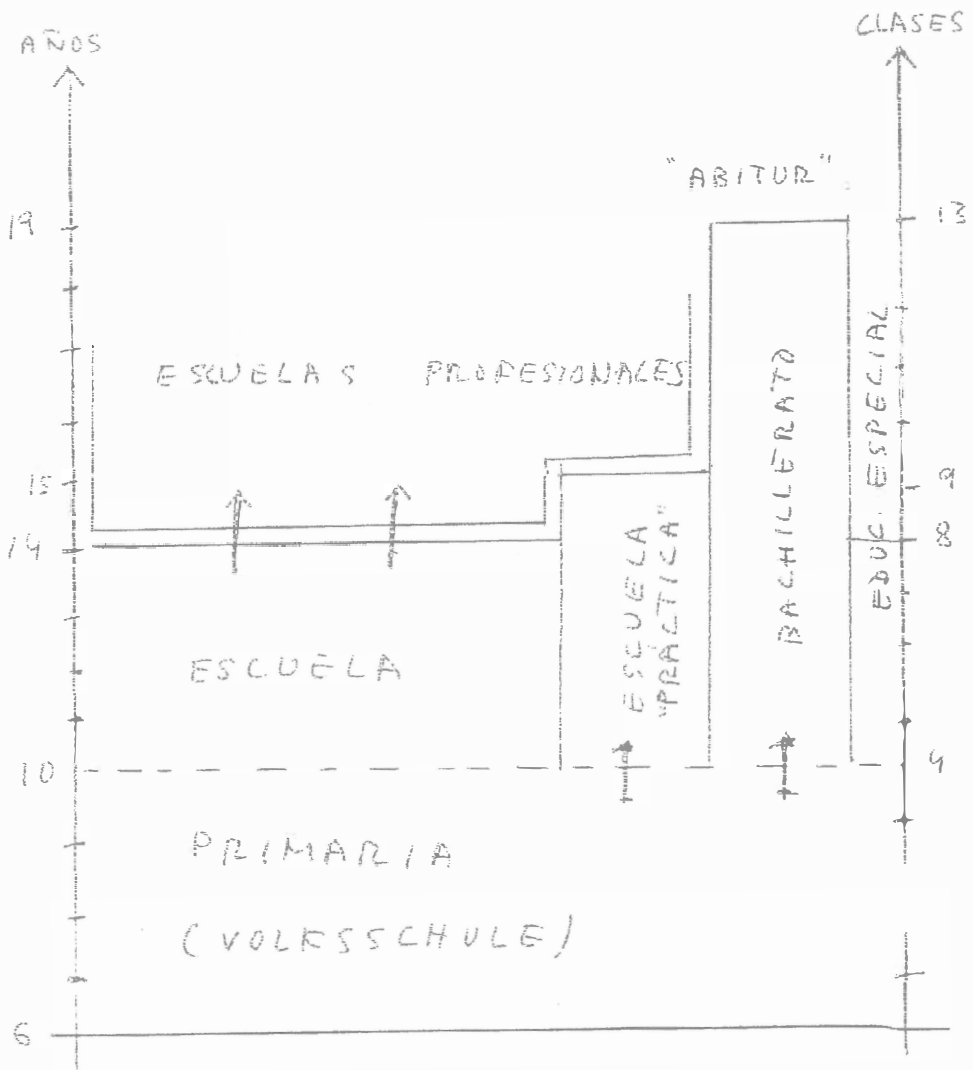
Politically, the Federal Republic of Germany is federative in structure. Educational policy is thus the responsibility of the individual federal states (the Länder) which together constitute the republic, and is therefore not subject to central administration. This has resulted in a diversification from state to state of what is basically a uniform educational system.

From the mid-sixties onwards, a comprehensive modernization of the educational system in the Federal Republic has been carried out. A system has resulted which does in large measure satisfy the demands of a modern industrial society, but which falls short of fulfilling the political requirements of a democracy committed to equality of opportunity regardless of social provenance. The reform of the educational system was accompanied by intense debate about the necessity of structural change in the system as well as about learning contents and objectives. The intensity of the debate varied, however, among the federal states, the states of Southern Germany favouring the traditional structure of the educational system, and this in spite of the fact that increase in the speed of industrial modernization was greater here and its success more complete than in the northern states.

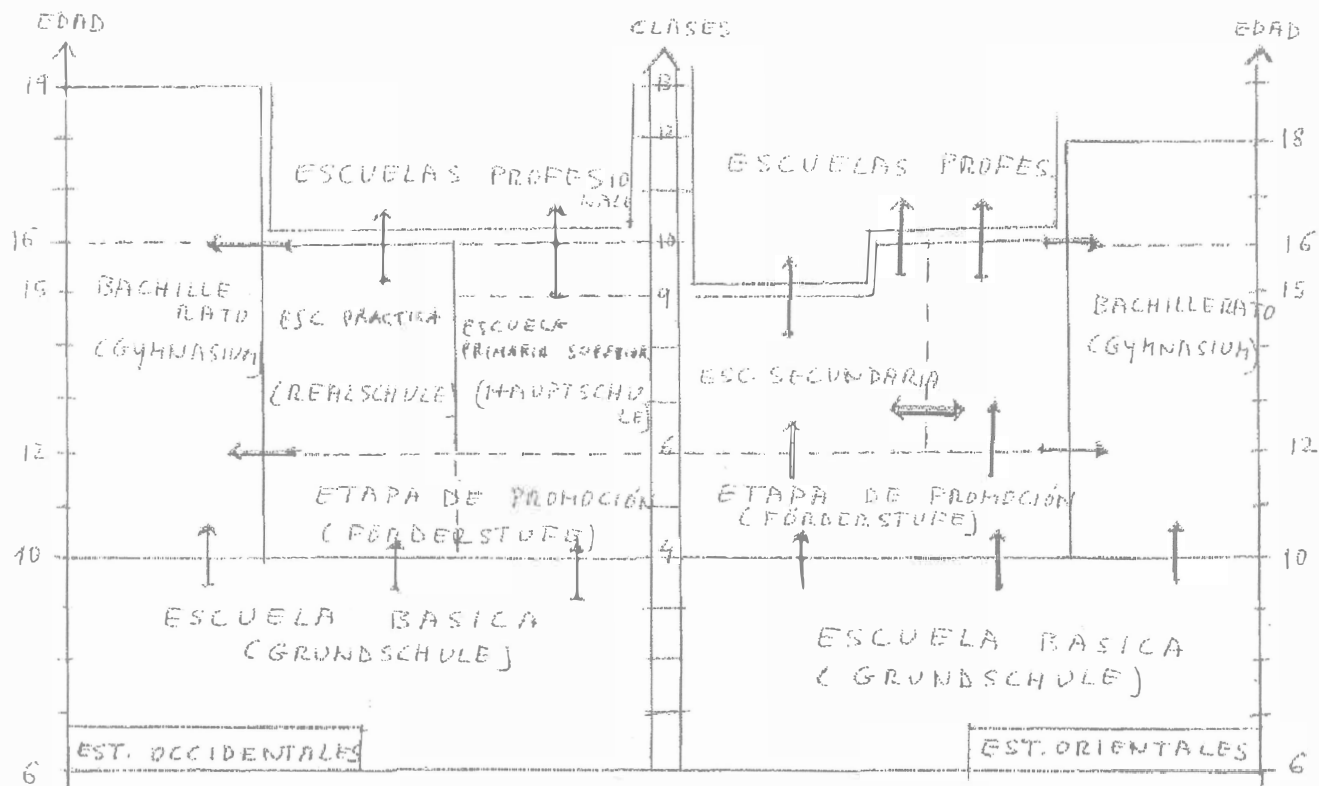
This paper delineates in broad outline development of the educational system between 1959 and 1991. It concludes by naming some current problems of the German educational system. The paper was read at the congress «Desarrollo humano y Educación» in Madrid in 1991.

KEY WORDS: History of German Education (1959-1990).

(Traducción: María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés)



CUADRO 1.—Sistema educativo en Alemania en torno a 1960



CUADRO 2.—Sistema educativo en la República Federal de Alemania