

VI. El sistema educativo alemán

Barbara Schulte

Universidad Humboldt de Berlín

6.1. Introducción

Se trata en este capítulo la problemática de algunas características estructurales y de tipo evolutivo del sistema educativo alemán tal y como se perciben en la investigación pedagógica y en la opinión pública, pero también entre los propios afectados en la escuela y en su administración. En la medida de lo posible, se abordan aquí los problemas y las cuestiones generales inherentes a la totalidad del sistema educativo alemán; con todo, en la consideración de principios de solución y aplicación sólo se ha analizado en profundidad la realidad del estado federado seleccionado (Berlín), pues la estructura federal de Alemania conlleva una diversidad de panoramas educativos y vías de solución diferentes imposibles de analizar conjuntamente. El presente estudio casuístico se orienta en este sentido en función del estado federado de Berlín, ya que de este modo se pueden aplicar los resultados de investigaciones que fueron efectuadas en escuelas berlinesas, así como entrevistas realizadas a los responsables políticos de las escuelas de Berlín en el marco de un estudio de la UNESCO.⁽¹⁾

(1) Entrevista 1: Angelika Hüfner, asesora personal del responsable político de las escuelas de Berlín (22 de octubre de 2002). Entrevista 2: director de escuela, *Hauptschule* de Wedding, Berlín oeste (25 de octubre de 2002). Entrevista 3: director de escuela, *Hauptschule* y *Realschule* combinadas en el área de Mitte, Berlín este (28 de octubre de 2002). Entrevista 4: director de escuela, *Realschule* de Tiergarten, Berlín oeste (28 de octubre de 2002). Entrevista 5: directora de escuela, escuela primaria de Kreuzberg, Berlín oeste (7 de noviembre de 2002). Entrevista 6: director de escuela, *Gymnasium* de Friedrichshain, Berlín este (14 de noviembre de 2002) (comp. Schulte, 2004).

6.2. Contexto social y político

6.2.1. Tendencias sociales y demográficas

La República Federal de Alemania experimentó una fuerte expansión en el ámbito educativo en la década de 1970. Desde principios de los años sesenta hasta mediados de la década de 1990, el número de alumnos de los últimos años de *Gymnasium*,⁽²⁾ cuya consecución da derecho a acceder a la universidad casi se ha triplicado, mientras que el número de alumnos de *Hauptschule*⁽³⁾ se ha reducido a la mitad. Comparadas entre sí, estas dos cifras implican que en 1960 la cifra de alumnos de *Hauptschule* todavía era más de dos veces superior al número de alumnos de *Gymnasium*; en los años noventa, en cambio, había casi tres veces más alumnos de *Gymnasium* que de *Hauptschule*. Al mismo tiempo que crecía el número de alumnos en los *Gymnasium*, la *Hauptschule* se convertía cada vez más en un lugar para «alumnado con problemas», para niños de familias con dificultades de tipo social o para niños de origen no alemán. Mientras que los alumnos extranjeros en el año lectivo 2000-2001 equivalían a un 10% aproximadamente del total de los alumnos, en las *Hauptschule* el porcentaje de extranjeros era del 17% y en los *Gymnasium* era de apenas el 4%. En las grandes ciudades, este fenómeno ha llevado a la formación de una especie de guetos con una proporción de extranjeros del 80% al 90% en algunas *Hauptschule*.

A pesar de esta expansión de la educación superior, según el Ministerio Federal de Educación y Ciencia de Alemania (BMBF) existe un déficit de estudiantes universitarios y licenciados, pues la tasa de personas que inician estudios superiores asciende a un 35% aproximadamente, muy por debajo de la media de la OCDE, que es algo menos del 50%.⁽⁴⁾ Es decir, que a medio plazo existe el objetivo de motivar a un mayor número de bachilleres a iniciar una carrera universitaria, ya que frente a una necesidad creciente de especialistas cualificados, el número de jóvenes aspirantes cualificados (universitarios) es cada vez más reducido. Mediante el establecimiento de módulos en las carreras universitarias se puede obtener un título con mayor rapidez (*bachelor*), que ofrece la posibi-

(2) Centros de Bachillerato. Preparan a los alumnos para los estudios universitarios.

(3) La función de la *Hauptschule* consiste en transmitir una amplia base de cultura general que prepare a los alumnos para su trayectoria profesional futura.

(4) Consultar en <http://www.bmbf.de/press/934.php> (versión: 21 de junio de 2005).

lidad de una posterior profundización en la materia (*master*) y que hará equiparables y competitivos a escala internacional los títulos de las universidades alemanas, que pretenden aumentar el atractivo de los estudios universitarios.

Berlín, estado federado y a la vez capital de la República Federal de Alemania y también la mayor ciudad de Alemania, es una gran ciudad típica en lo que al paisaje educativo se refiere. En su historia, Berlín cuenta con un largo currículo de reformas pedagógicas que se remontan a la República de Weimar; de este modo, muchas escuelas de Berlín fueron pioneras para el resto de la República. Al igual que en el resto de Alemania, también las instituciones educativas de Berlín afrontan una tasa de extranjeros creciente, a lo que debemos añadir los problemas que se derivan de la reunificación alemana. En total, existen 342.000 alumnos en 835 escuelas; de ellos, el 20% son extranjeros.

Desde siempre, el modelo educativo que se aplica en Berlín hace especial hincapié en la igualdad para todos en el acceso a la educación. Entre 1948 y 1951 incluso se eliminó el sistema escolar de tres opciones, y en su lugar se instauró una sola escuela igual para todos, aunque esta medida se retiró a principios de la década de 1950. También hubo otras ideas igualitarias que se plasmaron en la práctica pedagógica: ya en los años cincuenta, tanto la asistencia a clase como los libros de texto eran gratuitos, y la formación escolar obligatoria se prolongó hasta los nueve años lectivos. Además, se implantó obligatoriamente un idioma extranjero en todas las modalidades escolares, y a partir del séptimo año lectivo se ofrecía a los alumnos distintas posibilidades de elección. La medida más importante que se implantó fue la de los diversos intentos de facilitar el camino para la obtención del bachillerato, paso necesario para el acceso a la universidad. De este modo se pretendía atenuar en gran medida el impacto de factores desfavorecedores como la clase social, el género, el origen étnico, etc. Todavía hoy, Berlín se caracteriza porque los horarios escolares y los planes marco de las distintas modalidades de escuela son muy parecidos entre sí, aunque según los bajos resultados del informe PISA y su distribución por grupos sociales es dudoso que los grupos con desventajas educacionales estén suficientemente integrados en el sistema educativo.

6.2.2. El sistema educativo en las últimas décadas

Mientras que la estructura del sistema educativo no ha sufrido ningún cambio sustancial en los últimos 20 ó 30 años (con excepción, claro está, de la RDA,

cuyo sistema educativo fue reestructurado por completo de acuerdo con el modelo de Alemania occidental), no obstante sí se detectan cambios en la organización y gestión del sistema. Sin duda, los años setenta destacan como la década más proclive a la reforma, durante la cual creció por una parte el número de *Gesamtschule* o escuelas integrales (en los estados federados con un gobierno socialdemócrata y, por tanto, de orientación igualitaria), y, por otra parte, los planes de estudio y los programas marco fueron sometidos a una revisión crítica.⁽⁵⁾

En las décadas siguientes, el entusiasmo reformista perdió gran parte de su ímpetu, entre otras cosas, porque muchas reformas impuestas desde arriba resultaron poco viables en la práctica y, por tanto, contraproducentes. En general, puede observarse una evolución de proyectos de reforma centralizados a enfoques más descentralizados. En el debate educativo de las últimas décadas se distinguen básicamente tres bloques de reformas:

- Reforma de la escuela desde su interior: la reforma de la escuela no se considera entonces una cuestión política, sino que se debe abordar a escala local. Este enfoque se relaciona con frecuencia con la llamada «humanización» de las escuelas y con un pragmatismo crítico.
- Defensa de un sistema escolar de dos elementos, con tan sólo dos niveles de rendimiento diferentes, que refleja mejor las preferencias actuales de los alumnos.
- Exigencia de una mayor libertad de elección y diversidad en las escuelas (alternativas) y de más autonomía para cada escuela.

El mayor reto del sistema educativo alemán consiste en aprovechar de manera productiva la tensión existente entre las diversas instituciones educativas y los tipos de escuela, por una parte, y la necesidad de tener mecanismos de control externos, por otra.

Desde el punto de vista estructural, desde la década de 1970 ha cambiado sobre todo el ámbito de secundaria II, es decir, la fase superior del *Gymnasium*. Con reformas que tenían que ver con la expansión generalizada de la formación en ese tiempo, así como con la necesidad creciente de movilidad

(5) Las peticiones de modificación del currículo existen por supuesto desde mucho antes (desde principios del siglo XIX; comp. Hopmann y Künzli, 1998: 25).

social, se ofreció a los alumnos del ciclo superior unas opciones mediante un sistema de cursos que les permitían formarse en mayor medida en función de sus propias capacidades e intereses. Desde entonces, las asignaturas se pueden elegir como intensivas o troncales y en función de ello tienen también una importancia diferente en la nota final.

En 1987, en una «reforma de la reforma», se volvió a aumentar el número de asignaturas obligatorias; además, las posibilidades de elección se sometieron a limitaciones aún más estrictas.

6.3. Descripción del sistema educativo

La educación infantil en Alemania no es obligatoria y está muy poco extendida. Está poco regulada y, hasta la fecha, no existen planes lectivos para las guarderías, ni directrices para el preescolar (antes de asistir al primer año de primaria). Las prescripciones de las administraciones tienen un carácter muy general y no son obligatorias. A consecuencia de unos informes alarmantes por parte de los profesores de primaria y también a causa de los malos resultados del informe PISA, se pretende ahora que las guarderías y los centros preescolares se integren más en el sistema educativo para facilitar un buen comienzo a los grupos desfavorecidos. Sin embargo, los críticos advierten del peligro de «perder la infancia», y se están realizando nuevos estudios en psicología y pedagogía para encontrar caminos que combinen los juegos y el aprendizaje.

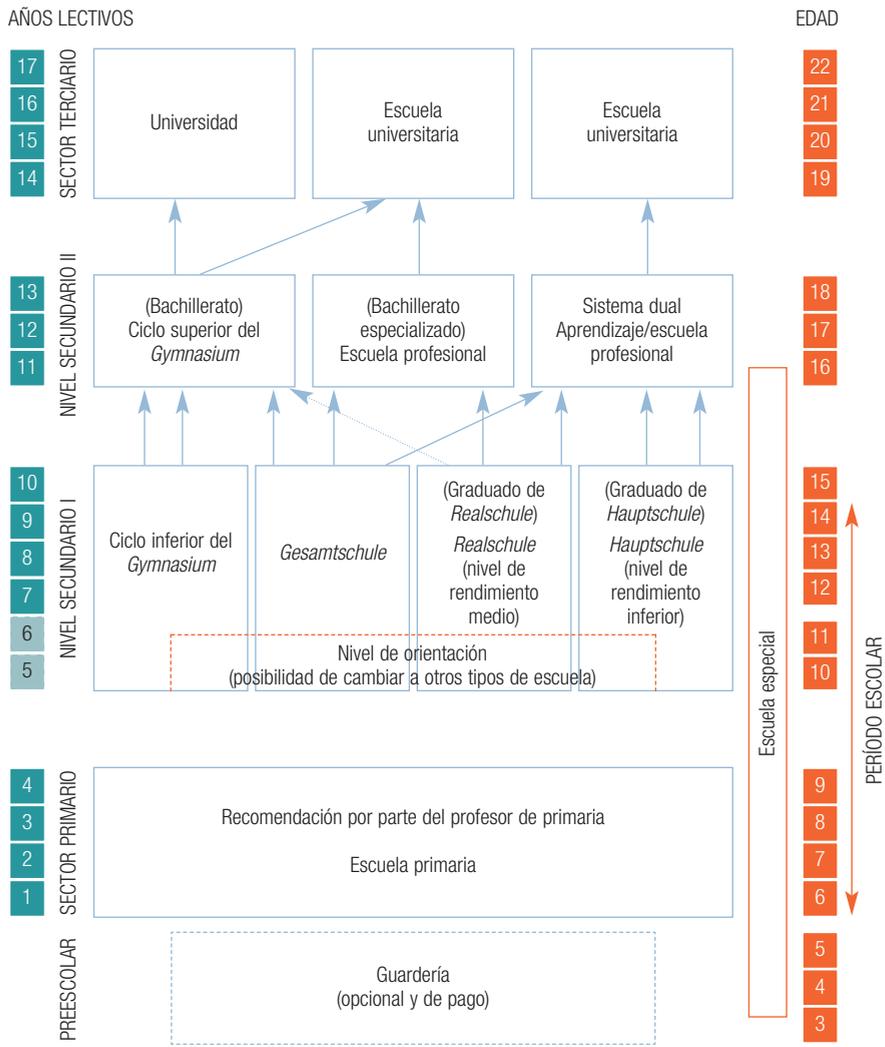
El período escolar obligatorio en Alemania, como puede verse en el gráfico 6.1, empieza a la edad de 6 años con la escuela primaria, en la que se enseña sobre todo a leer, escribir y contar. Últimamente se incluye también la enseñanza de lenguas extranjeras ya desde el tercer curso escolar (por lo general, inglés). La escuela primaria asume cada vez más el papel de entidad educadora, pues en muchas familias ya no se enseñan capacidades sociales.

Tras los cuatro años de enseñanza primaria (en algunos estados federados, entre ellos Berlín, son seis años), en función de la recomendación de los profesores de primaria y de los deseos de los padres se integran en el sistema escolar tripartito, que en la mayoría de los estados federados se compone de *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*.⁽⁶⁾

(6) El sistema educativo tripartito es el que se encuentra con mayor frecuencia en Alemania, aunque debido a la estructura federalista existen diferencias en algunos estados federados que no se describen aquí en detalle.

GRÁFICO 6.1

Esquema del sistema educativo alemán



La función de la *Hauptschule* consiste en transmitir una amplia base de cultura general que prepare a los alumnos para su trayectoria profesional futura. En condiciones ideales se hará especial hincapié en la preparación para la vida profesional, aunque en la práctica se deberá ofrecer también apoyo a los alumnos con un entorno familiar inestable. Tras la graduación de la *Hauptschule* (después del 10.º curso lectivo), muchos alumnos pasan a una escuela profesional. En la *Realschule* se dedica menos atención a la formación profesional y más a las asignaturas básicas de alemán, lenguas extranjeras y matemáticas. Quien se gradúe con éxito de la *Realschule* (después del 10.º curso) puede pasar al ciclo superior del *Gymnasium*. El *Gymnasium* tiene la función de impartir las asignaturas a un nivel de rendimiento más elevado, ya que prepara a los alumnos para la universidad. El título final, el bachillerato, se puede obtener en la mayor parte de los estados federados después del 13.º curso lectivo, y en algunos estados se obtiene ya después del 12.º curso.

El sistema escolar tripartito se basa originariamente en la idea de que cada alumno pueda desarrollarse en el tipo de escuela correspondiente según sus necesidades y capacidades. No obstante, existe una clara desventaja para los rezagados, alumnos que sólo pueden desarrollar su potencial a una edad más avanzada y, de este modo, entran en una modalidad de escuela inadecuada para ellos. En realidad, son sobre todo los alumnos procedentes de capas sociales inferiores y los niños extranjeros quienes asisten a la *Hauptschule*, de modo que ese tipo de escuela se acaba convirtiendo en una forma de segregación social. Cada vez más niños acuden al *Gymnasium* no por el buen rendimiento que hayan tenido en primaria, sino por los deseos y solicitud de sus padres, lo cual conlleva por lo general un descenso de la calidad tanto en los *Gymnasium* como en la *Realschule* (Nerison-Low, 1999: 125).

A causa de la estructura federal del ámbito educativo en Alemania, no existe un currículo nacional. Cada estado federado elabora sus propias directrices para cada una de las asignaturas, los llamados planes marco o planes de estudios que, además de los libros de texto, constituyen el instrumento de control más importante para la enseñanza (Künzli, 1998: 7).

Los planes marco se revisan continuamente (en algunos casos, cada año), lo cual plantea a veces la descabellada situación de que se revise un plan cuando el plan anterior ni siquiera había sido aplicado. A causa de la incierta influencia real que pueden tener los planes marco sobre la enseñanza (Künzli,

1998), en Berlín se ha reestructurado por completo el proceso de revisión. Ahora existe una comisión de 12 a 14 miembros que se encarga de definir objetivos a largo plazo; en cada asignatura están asesorados por dos o tres expertos, quienes a su vez reciben la ayuda de las escuelas, la ciencia y la sociedad, y presentan sus resultados a la comisión, quien los coordina y configura de manera coherente para todas las asignaturas. Además, está previsto que se estudie de manera más sistemática la diferencia entre *input* y *output* en la realización de los planes marco en el día a día de las escuelas (Vollstädt, 1999: 11).

El currículo puede ser modificado por el profesor según el contexto escolar, de modo que pueden darse importantes diferencias entre las escuelas, pero también dentro de una misma escuela. En teoría, los profesores tienen que informar a la Administración acerca de las desventajas y las necesidades de revisión que detecten en los planes marco; pero este proceso de retroalimentación funciona sólo en casos contados.

Todas las entrevistas realizadas en las escuelas dieron como resultado una imagen más bien negativa sobre las posibilidades que tiene un profesor de incidir en el desarrollo del currículo. De cara al futuro, se ha previsto que aunque los planes marco se mantengan flexibles, se introducirán más directrices vinculantes para poder garantizar la comparación entre escuelas y alumnos. No obstante, la prueba general de bachillerato, un examen final centralizado para todos los *Gymnasium*, se sigue practicando en sólo cinco de los 16 estados federados de Alemania.

En comparación con otros países, la jornada escolar en Alemania es relativamente corta: de 8 de la mañana a 12 del mediodía en primaria, y de 8 a 13.30 en secundaria. Es decir, de 20 a 30 horas lectivas (a 45 minutos) por semana. Por lo general, no se dedican más de dos horas al día a los deberes (los alumnos de la *Hauptschule* les dedican aún menos tiempo) y el derecho de los niños a jugar está incluso consagrado en la Ley Fundamental, por lo que tanto los niños como los padres reaccionan de inmediato cuando los niños reciben demasiados deberes para hacer en casa.

6.3.1. Estructura administrativa

El sistema educativo alemán tiene una configuración federal, es decir, que cada uno de los 16 *Länder* o estados federados tiene su propio sistema edu-

cativo con su ministerio propio, el Ministerio de Cultura. Sólo la legislación marco para el ámbito universitario es competencia del Estado federal; para todo lo demás son competentes los estados federados.

Los diferentes sistemas educativos están coordinados por el órgano central de la Conferencia de Ministros de Cultura (KMK), que se viene reuniendo desde 1948. Este órgano elabora diversas directrices para las diferentes modalidades de escuela y el reconocimiento mutuo de títulos, directrices que a su vez son implementadas por los diferentes estados. De este modo, y a pesar de todas las diferencias, se da un cierto grado de estandarización y comparación.

Aunque recientemente se han alzado voces que reclaman un sistema educativo más centralizado, se puede decir que, previsiblemente, los estados federados no cederán su soberanía en temas educativos tan fácilmente en favor de una mayor uniformización. Una ventaja de este «*collage* de pequeños estados», como se ha dado en llamar en tono crítico al federalismo, es sin duda el hecho de que los diversos proyectos y desarrollos se pueden observar primero en los diferentes estados antes de aplicarlos a escala nacional.

La principal diferencia entre los diferentes *Länder* se halla entre los gobernados por los democristianos y aquellos que tienen un gobierno socialdemócrata. Mientras que los conservadores dan más importancia a la organización de tres líneas de escuela, el sistema escolar tripartito, los socialdemócratas subrayan sobre todo el acceso igualitario a la educación. Esta situación política tiene como consecuencia que el cambio de signo de los gobiernos deriva con frecuencia en una transformación considerable del sistema educativo, lo cual hace peligrar la continuidad de los proyectos de reforma. No obstante, la ideología de la educación en la década de 1970 ha sido sustituida por enfoques básicamente más pragmáticos. Actualmente se ha desatado una fuerte discusión a consecuencia de los malos resultados de estudios de medición del rendimiento escolar, como el informe PISA, lo que hace prever medidas y reformas a nivel general.

6.3.2. Educación pública frente a educación privada

Las instituciones educativas privadas juegan un papel poco destacado en Alemania, tanto en la educación primaria y secundaria como en la enseñanza superior. En principio, no es posible cobrar tasas ni en las escuelas públicas ni en las escuelas privadas (con frecuencia subvencionadas por el Estado) regen-

tadas por instancias eclesiásticas o privadas de otro tipo, y que, dicho sea de paso, también están sometidas a la supervisión del Estado, aunque estas escuelas suelen reclamar unas tasas, generalmente, muy reducidas.

En la enseñanza superior, se están poniendo en marcha los primeros intentos de fundar universidades privadas siguiendo el modelo de Estados Unidos, donde se obtenga el título en menos tiempo y con un mejor asesoramiento por parte de los profesores (en comparación con las universidades estatales). Habrá que ver si estas instituciones educativas, de las que hasta ahora no hay más que unas pocas, tienen éxito en su empeño.

6.3.3. Formación docente

Hoy en día se ha impuesto la formación de docentes de primaria y secundaria en la universidad (a excepción de los educadores de preescolar y guarderías, que no lo hacen en las instituciones universitarias), aunque su formación y la normativa de exámenes varían mucho de un *Land* a otro. Básicamente pueden distinguirse dos fases en la formación de docentes: una formación científica en forma de una carrera universitaria, en la cual además de las asignaturas relativas a la disciplina, se tienen que cursar asignaturas de pedagogía y de didáctica. La carrera se completa con experiencias docentes prácticas cuya duración e intensidad pueden también ser muy diferentes en cada estado federado. En Berlín es obligatorio realizar unas prácticas de orientación de cuatro semanas sin participación directa en la docencia, así como dos prácticas de cuatro semanas cada una en las que los estudiantes deben impartir clases tutorizadas. Esta fase se cierra con el primer examen estatal.

La segunda fase consiste en un período de prueba de dos años (*Referendariat*), durante el cual el docente en formación dará clases en una escuela y al mismo tiempo asistirá a un seminario complementario. Esta fase termina con el segundo examen estatal (Führ, 1997: 229-234).

Tanto por parte de una mayoría de la opinión pública como por parte de los estudiantes de magisterio se oyen voces de protesta por el hecho de que la mayor parte de los estudios de magisterio, es decir, la formación científica, está demasiado alejada de la práctica diaria en las escuelas y coincide en gran parte con los contenidos de otras carreras (maestría, licenciatura), mientras que la formación didáctica y pedagógica es demasiado breve.

En varias ocasiones se consideró, y en parte se intentó, orientar los estudios de magisterio en mayor medida hacia la pedagogía y la didáctica (en buena medida basándose en estructuras de la antigua RDA, donde la práctica docente estaba más integrada en los estudios de magisterio). Hasta la fecha, sin embargo, dichos intentos no han logrado reformar la base misma de los estudios de magisterio, y habrá que ver qué consecuencias tendrá la reforma actual de modular los estudios de magisterio sobre el día a día en las escuelas. En el marco de esta reforma, con la que Berlín asume un papel pionero, se espera que los estudiantes de magisterio adquieran experiencia en la práctica en una fase temprana, y en la formación científica se les prepare más concretamente para las tareas que deberán desempeñar en la docencia (Harmsen, 2002b). Sin embargo, los críticos advierten de los peligros de una configuración demasiado unilateral, sin una base de conocimientos suficiente y por lo tanto estrecha de miras y, en el peor de los casos, sin la adecuada preparación científica.

6.4. Problemas actuales del sistema educativo

6.4.1. El sistema educativo en la opinión pública

Después de los malos resultados obtenidos por Alemania en el primer informe PISA de 2000, el sistema educativo alemán ha vuelto a despertar un interés creciente en la opinión pública. En años anteriores, los expertos en educación señalaron en numerosas ocasiones las graves deficiencias del sistema, pero los políticos y los medios de comunicación no le dedicaron una especial atención. También a consecuencia de los informes PISA (concretamente con la medición comparativa del rendimiento entre los diferentes estados federados de Alemania) volvió a acentuarse el tono ideológico del debate, que oscila entre dos extremos: ¿Necesita Alemania un sistema educativo más centralizado, o es precisamente su estructura federal la que puede dotar a los sistemas educativos de la flexibilidad necesaria? ¿Acaso la conducta docente y de aprendizaje tradicional fomenta el rendimiento, o son los nuevos enfoques más abiertos los que llevarán al éxito al sistema educativo alemán?

Los resultados del informe PISA 2000 y 2003 parecen, en un principio, dar la razón a los estados federados con gobiernos conservadores, en los cuales se han obtenido unos resultados claramente superiores, aunque éstos sigan sien-

do deficientes en la comparación internacional. Resulta interesante constatar que es precisamente en los estados conservadores donde sin duda se ha conseguido una mejor integración de los alumnos extranjeros. Por otra parte, allí se refleja el origen social de manera más marcada en la elección de la modalidad de escuela, de modo que los hijos de familias acomodadas tienen una probabilidad diez veces superior de ir al *Gymnasium* que un niño de clase obrera (Harmsen, 2002a). Una simple comparación entre los diferentes estados federados resulta difícil, porque, independientemente del sistema educativo, también la composición de la sociedad (por ejemplo en Berlín o en Baviera) resulta, en parte, muy diferente.

No obstante, la discusión pública sobre lo que se ha descrito como precariedad educativa (Kluge, 2003) ha provocado ya los primeros y tímidos cambios. A continuación se ilustran brevemente los puntos de discusión y las modificaciones que se han producido.

Como ya se ha dicho antes, se considera muy necesario mejorar el ámbito preescolar, ya que a esa edad temprana se sientan las bases para la posterior trayectoria educativa. Como reacción a ello, ahora algunas escuelas de primaria ofrecen el llamado «curso preescolar» (*Vorklasse*), en el que los niños de cinco años en una clase reducida (de unos 14 alumnos) están a cargo de un profesor de primaria y un pedagogo social. En la escuela visitada en Berlín occidental, aproximadamente una tercera parte de los alumnos de primaria ha asistido al curso preescolar, y la directora constata un mejor rendimiento de dicha tercera parte en cuanto a su capacidad de lectura.

Respecto a la escuela primaria se critica desde hace tiempo la reducción de las horas lectivas, la composición heterogénea de los alumnos respecto a su rendimiento, la desatención de alumnos especialmente desfavorecidos o «lentos», y la falta de mecanismos de evaluación (Baumert *et al.*, 1999: 14 y ss.). Berlín reaccionó con la reforma de la enseñanza primaria que entró en vigor en el año 2000, con un aumento de las horas lectivas, con la introducción del aprendizaje diferenciado (según el rendimiento y las capacidades) y con la transformación de algunas escuelas en escuelas llamadas de media jornada (de las 7.30 hasta las 14.00; en el futuro hasta las 16.00).

En el ámbito de secundaria se criticó la falta de apoyos para el alumnado con menos posibilidades en un sistema escolar tripartito, la falta de evaluación para hacer la comparación de las escuelas, y con ello también de los títulos,

así como la falta de elementos de formación profesional y de cooperación con las empresas. Aunque hasta ahora no se ha realizado una reforma integral de la enseñanza secundaria, en las escuelas se ha reaccionado parcialmente a estas cuestiones. Por supuesto, en las escuelas no se puede cuestionar la existencia del sistema escolar tripartito, incluso aunque desde las mismas *Hauptschule* se considere que esta transformación ha hecho, todavía más, de la *Hauptschule* una institución para las capas inferiores.

No obstante, las escuelas van introduciendo cada vez más el aprendizaje diferenciado para adaptarse así, tanto a los alumnos con mejor rendimiento, como a los de menor rendimiento. También los directores (aunque no necesariamente los profesores) se muestran en principio dispuestos a aceptar las evaluaciones externas lo que supone una cierta homogeneización de currículos. O sea, que aunque en principio se considera positiva la introducción de estándares comparativos, la mayoría de las escuelas alemanas occidentales no quiere prescindir de la flexibilidad de los planes marco. En este punto se distinguen las escuelas de Alemania Occidental de sus homólogas en el este de Alemania, que con frecuencia siguen prefiriendo unas directrices más vinculantes y detalladas para la docencia.

En general, en el debate educativo puede constatarse un cambio de mentalidad en el que nos alejamos de los conocimientos aprendidos de memoria y se prefieren las competencias y calificaciones que ya no se pueden adquirir en un proceso lineal, sino en un proceso de aprendizaje integrado que tenga en cuenta las posibilidades de la transferencia de conocimientos, la inclusión de temáticas complejas, el aprendizaje cooperativo, etc. (Acker, 1997: 6; similar: Baumert *et al.*, 1999: 48 y ss.). Las competencias pueden tener también unos significados muy básicos, como la conducta social, la actitud hacia el trabajo y la conducta de aprendizaje, la capacidad de reacción, etc. (*Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*, 2000: 8).

6.4.2. Rendimiento de los alumnos y medición del rendimiento

Los resultados del TIMSS (de la IEA) y en mayor medida aún los del informe PISA 2000 han sacudido los cimientos de la confianza de Alemania en su propio sistema educativo. Las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual para ascender profesionalmente y mantener un buen nivel de vida son precisamente la expresión de la opinión propia, la interpretación

independiente, el pensamiento matemático más allá de las simples técnicas de cómputo; en definitiva, aquellas competencias en las que los alumnos alemanes han demostrado graves deficiencias. Al respecto, la clave para mejorar la calidad parece hallarse en el fomento de la *literacy*, que según el concepto anglosajón en el cual se basan los informes PISA es una técnica cultural universal que permite al alumno participar de la vida social y cultural de una sociedad moderna.

Los siguientes problemas han sido identificados como motivos por los que el 13% de los alumnos alemanes no pueden hacer frente a las tareas más sencillas (frente a un 6,8% de media internacional):

- en general, un mal hábito de lectura: aproximadamente un 42% de los alumnos afirma no leer nunca por placer;
- un mayor riesgo de fracaso para los hijos de inmigrantes, alumnos varones y alumnos de la *Hauptschule*;
- pocas veces se detecta a los malos alumnos y, por tanto, muy rara vez se les ofrecen apoyos y planes específicos; y
- gran desfase de rendimiento entre los niveles medios de las diferentes modalidades de escuela: los alumnos de la *Hauptschule* ni siquiera cumplen los requisitos mínimos (mientras que incluso los alumnos de *Gymnasium* sólo alcanzan a superar escasamente la media de la OCDE).

Medidas como aprender del compañero, delegar responsabilidades en el alumno, etc., tienen por objeto despertar una actitud más positiva hacia la lectura y, con unos pasos concretos, mejorar la *literacy* de los alumnos; éstos consisten en resumir textos, formular preguntas relativas al texto, discutir los pasajes poco claros y, por último, redactar posibles historias sobre la base del texto presentado.

Estructuralmente, los resultados en matemáticas y en ciencias naturales presentan las mismas características: la mayoría de los alumnos no consigue solucionar problemas cotidianos de manera satisfactoria y tiene problemas a la hora de aplicar los conocimientos matemáticos de manera creativa (en lugar de realizar simples operaciones de cálculo). Es decir, que el sistema educativo alemán en general no parece fomentar suficientemente las competencias de solución de problemas y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

En las reacciones de los políticos del ámbito de la educación ante el informe PISA se observó, sobre todo en los niveles primario y secundario superior, que era necesario actuar: volver a aumentar el número de horas lectivas y centrar la enseñanza en las competencias, en lugar de hacerlo en los conocimientos concretos. En septiembre de 2002, Berlín inició junto con Brandemburgo, Mecklenburgo-Antepomerania y Bremen una iniciativa para revisar los planes marco para alemán, matemáticas e inglés, que terminó en otoño de 2004. Además, se han introducido trabajos comparativos en las escuelas primarias y al final del 10.º curso lectivo. Berlín vota muy conscientemente contra la reivindicación conservadora (y, en parte, de la Alemania oriental) de que haya unos contenidos claros definidos por currículo, y toma como modelo a los países escandinavos, donde (al menos desde el punto de vista alemán) las directrices para el currículo y la docencia pueden tratarse con mucha más flexibilidad.

Las escuelas encuestadas coinciden en gran medida con estos resultados. Sobre todo, se considera que la reducción de las horas lectivas que se produjo a finales de los años ochenta y principios de los noventa es la causante de los malos resultados obtenidos por los alumnos alemanes en las mediciones de rendimiento internacionales.

La idea de establecer criterios de rendimiento unitarios se ha acogido en general positivamente, aunque la mayoría de las escuelas quiere mantener o incluso aumentar la flexibilidad de los planes marco. Con ello coinciden con la administración escolar de Berlín, que básicamente todos los encuestados están de acuerdo en calificar de dispuesta a cooperar y poco burocrática, en cuanto a cambiar los planes marco existentes, según las necesidades. Igualmente, algunas escuelas han reaccionado con una mayor atención al concepto de *literacy* del informe PISA, que entonces no se limita a la asignatura de alemán, sino que cubre también las otras asignaturas. Se crean incentivos a través de concursos de lectura y las olimpiadas de las matemáticas. Algunas escuelas aplican la enseñanza diferenciada (según el género, el rendimiento, los intereses, etc.).

En el segundo estudio PISA, que se realizó en 2003 centrándose sobre todo en la asignatura de matemáticas, los resultados presentan unas características similares. Alemania en su totalidad se sitúa en la media de la OCDE y con ello se encuentra en una posición ligeramente mejor que en el año 2000. También

cabe destacar que, en relación con la media de los países de la OCDE, los alumnos alemanes fueron capaces de mejorar sus competencias a la hora de resolver problemas respecto a su rendimiento en matemáticas. No obstante, Alemania pudo mejorar respecto al resto de los países de la OCDE porque algunos de los países de la OCDE obtuvieron unos resultados bastante inferiores a los del primer estudio y de ese modo redujeron el nivel medio. Por lo tanto, hay que ser precavido a la hora de mostrar un optimismo excesivo en lo que se refiere a la mejora de los resultados alemanes. Y en cuanto a la puntuación absoluta alcanzada, los alumnos alemanes también lograron mejorar respecto al año 2000, en algunas asignaturas como en las ciencias naturales y en algunos ámbitos de la matemática esta mejora es incluso estadísticamente significativa (aunque no lo es en sus habilidades de lectura). La mejora del rendimiento se puede explicar por las medidas que se pusieron en marcha después de que se dieran a conocer los resultados del TIMSS, que ya antes de PISA, aportaron evidencias sobre el bajo rendimiento en matemáticas de los alumnos alemanes.

También los datos obtenidos respecto a 2003 demuestran que el origen social influye en gran medida en el rendimiento de los alumnos, y de este modo se produce un gran desfase en cuanto a rendimientos por encima de la media en la comparación internacional, en el cual los alumnos con el peor rendimiento obtienen unos resultados especialmente malos respecto a la media. Al respecto resulta especialmente preocupante el hecho de que los jóvenes cuyos padres han nacido en el extranjero, aunque ellos mismos se hayan criado en Alemania, obtienen unos resultados aún más desfavorables que los jóvenes llegados del extranjero. Por lo tanto, sigue siendo de gran importancia el potenciar a los alumnos de más bajo rendimiento, es decir, sobre todo a los alumnos de *Hauptschule*, ya que la mejora en los resultados correspondientes a 2003 frente a los obtenidos en 2000 se debe sobre todo a la mejora del rendimiento alcanzada por los alumnos de *Gymnasium* (comp. Prenzel *et al.*, 2004).

6.4.3. Financiación

A causa de la distribución de competencias, la financiación del sistema educativo es en gran medida competencia de los estados federados, que aportan más del 70% del presupuesto de educación. Aproximadamente un 20% lo financian

los municipios y asociaciones específicas, quienes suelen cubrir, al menos, los costes materiales para las escuelas, mientras que los estados federados se encargan de pagar los gastos de personal. El Estado federal apoya a las universidades en sus costes materiales, de modo que los estados federados puedan invertir más dinero en la mejora del funcionamiento docente en las universidades.

La educación en Alemania está poco financiada si tenemos en cuenta las necesidades de las instituciones educativas. Esto es así independientemente del interés público despertado a raíz de los informes PISA por la mejora del sistema educativo, y es también independiente de los anuncios por parte de los políticos del área de educación de que dedicarán más dinero a la educación y a la investigación. Muchas preguntas justifican esta afirmación: ¿Por qué no se integra la educación infantil en el sistema educativo existente? ¿Por qué no hay más escuelas de jornada completa, o más pedagogos sociales para ayudar a los profesores y alumnos en barrios con problemas? ¿Por qué no se ayuda a los alumnos con menor rendimiento mediante un servicio de asistencia a los deberes por la tarde? Todo ello es una cuestión de falta de fondos. Con el gobierno de socialistas y ecologistas, el presupuesto de educación en los últimos años pudo elevarse, y está previsto un nuevo aumento; no obstante, con el 5,5% del producto interior bruto (el 2,2% para las escuelas de formación no especializada) Alemania se encuentra todavía por debajo de la media de los países de la OCDE (situación en 2002).⁽⁷⁾ Para cada una de las escuelas esto significa que determinadas medidas o proyectos sólo se pueden financiar si se recorta en otras áreas, por ejemplo, la reducción de profesores suplentes (en caso de enfermedad) para ofrecer una asistencia profesional para la realización de los deberes por la tarde.

6.4.4. Integración de alumnos de origen no alemán

La integración de alumnos extranjeros se puede calificar como uno de los grandes fracasos del sistema educativo alemán. El desfase de rendimiento que se constató en el sistema educativo alemán mediante los informes PISA afecta sobre todo negativamente a alumnos de familias socialmente problemáticas, y de éstas especialmente a las que son de origen no alemán. Esto se debe

(7) Fuente: **Statistisches Bundesamt**; correspondencia personal por e-mail con Harald Eichstädt, tramitador principal. El 5,5% se refiere a los gastos del conjunto del sistema educativo.

sin duda, por una parte, a que los niños extranjeros afectados proceden de clases sociales no familiarizadas con la cultura, y por lo tanto reciben poco o ningún apoyo de la familia en su trayectoria escolar; en su familia o en su país de origen, con frecuencia la consecución de un título académico no tiene ningún valor (Klein, 2002).

Por otra parte, el sistema actual apenas ofrece posibilidades de identificar a estos alumnos de manera sistemática y tomar medidas que les permitan ponerse al nivel de los alumnos más aventajados. En lugar de eso, los alumnos pasan de un curso a otro hasta que acaban o abandonan los estudios. La posición de partida de estos niños es difícil ya en la escuela primaria: con frecuencia, los niños de familias extranjeras llegan a su primer año en la escuela con conocimientos rudimentarios de alemán, donde deberán cumplir desde el principio unos requisitos apenas realizables si no se domina lo suficiente el idioma. Es decir, que la sensación de fracaso acompaña a estos niños desde el primer año lectivo. Esto sólo se podría solucionar actuando a tiempo, en edad de parvulario; no obstante, muchos de estos niños ni siquiera han ido a la guardería, y éstas están tan poco estructuradas desde el punto de vista curricular que grupos enteros de extranjeros quedan desatendidos. Incluso si los hijos de inmigrantes llegan a tener un rendimiento comparable al de sus compañeros alemanes al final de la escuela primaria, muchos profesores de primaria tienden a recomendar que continúen sus estudios en una *Hauptschule* o una *Realschule* y discriminan así adicionalmente a estos niños (Klein, 2002).

En las escuelas (sobre todo en la *Hauptschule*, que recibe el mayor porcentaje de niños extranjeros) se intentan compensar al menos en parte estos errores cometidos al principio del sistema, y para ello naturalmente es necesario salirse de los planes marco existentes. De este modo, la *Hauptschule*, en la que más del 70% de los alumnos son de origen extranjero, se centra en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Todos los alumnos que se incorporan a este tipo de escuela, primero tienen que hacer una prueba de alemán autorizada por la administración escolar, y en función de los resultados se les distribuirá en diversos grupos. Esta prueba se repite cada dos años y medio, y los que la superan con éxito pueden incorporarse a otros cursos, lo cual constará también así en su certificado final. Sin embargo, este tipo de medidas son soluciones aisladas de aplicación local, y hasta la fecha no puede decirse que haya una solución sistemática para este problema.

6.4.5. Violencia en las aulas

Cada vez con más frecuencia se trata en los medios de comunicación la violencia en la escuela y en el aula, y sobre todo en los grandes centros urbanos existen diversos programas de prevención de la violencia. La creciente inclinación a la violencia entre los jóvenes se debe en parte a la merma de la función educadora y de socialización de la familia, así como a los ejemplos negativos en los medios de comunicación (películas violentas, juegos de ordenador, etc.). No obstante, con demasiada frecuencia se ignora la relación que existe entre «la escuela como lugar de rendimiento» y las agresiones de los alumnos: la frustración por los fracasos escolares y la falta de aceptación por parte del cuerpo docente está demostrado que crean un endurecimiento del clima social (Wöbken-Ekert, 2002).

La escuela (y sobre todo las modalidades inferiores de escuela, como la *Hauptschule*) se enfrenta de manera creciente a la tarea de socializar a los alumnos además de impartir las asignaturas pertinentes, sin que se haya creado sistemáticamente el espacio necesario para ello. Lógicamente, cada vez queda menos tiempo para la docencia en sí, de modo que cabe esperar por ello un motivo más de perjuicio del rendimiento.

Un grave problema es el hecho de que la mayoría de los profesores no están preparados ni por su formación ni psicológicamente para afrontar los problemas de violencia en la escuela. En el mejor de los casos habrán aprendido cuáles son los mejores métodos didácticos para transmitir sus conocimientos específicos a sus alumnos, pero se ven desbordados cuando el grupo al que tienen que enseñar no es receptivo en absoluto.

Se están aplicando diversas medidas para contener o evitar desde un principio la violencia en la escuela: una colaboración más estrecha con los padres, sensibilización de los planes de estudios, creación de diversos programas (como los programas de arbitraje, creación de redes, por ejemplo, en cooperación con la entidad *Jugendhilfe* o con la policía), cooperación con los psicólogos escolares y preparación para la problemática en el marco de la formación docente, así como un mayor control de los medios de comunicación que ensalzan la violencia.⁽⁸⁾

(8) Respecto a los programas de prevención de la violencia en Berlín, véase: <http://www.sensjs.berlin.de/schule/gewaltpraevention/gewalt.asp> y <http://www.sensjs.berlin.de/schule/gewaltpraevention/empfehlungen.asp> (versión: 21 de junio de 2004).

En algunos estados federados se ha reaccionado ante esta situación creando una especie de servicio profesional de crisis que a petición de los implicados envía psicólogos a las aulas, los cuales llevarán a cabo una especie de terapia de grupo con la clase y el profesor. Con juegos sencillos como, por ejemplo, el pasarse simultáneamente unos bastones en un círculo, se pretende motivar a los alumnos para trabajar las deficiencias en la cooperación, los potenciales focos de *mobbing* y los comportamientos agresivos. Dado que hasta ahora estos intentos se iniciaron sólo de manera puntual, todavía no se puede juzgar de manera concluyente si con ello realmente se puede reducir la violencia y mejorar la situación para alumnos y profesores.

6.4.6. Escuela y mundo laboral

La interrelación sistemática entre la escuela y el mundo laboral no es satisfactoria. Aunque es obligatorio para todos los alumnos del ciclo inferior realizar unas prácticas de cuatro semanas en empresas, otras experiencias laborales y medidas de preparación para el mundo laboral dependen del perfil individual de cada escuela, de modo que los alumnos reciben una preparación muy diferente para su incorporación al mundo laboral o a la formación profesional.

En consecuencia, en las *Hauptschule* visitadas en Berlín pudieron constatar-se situaciones muy diversas: mientras que una *Hauptschule* sólo llega a cumplir los requisitos mínimos de preparación para el mundo laboral y no busca el contacto con compañías y empresas, otra *Hauptschule* colabora con otras cinco escuelas de Berlín en un proyecto de formación profesional de los estados federados del norte con el cual los alumnos pueden conocer diferentes perfiles profesionales y su relación con determinadas asignaturas para así motivarlos más en el aprendizaje.

La escuela apoya además a sus alumnos en la elección de una profesión, la redacción del currículum y la superación con éxito de las entrevistas profesionales. Esta desviación del plan de estudios sólo fue posible mediante la reducción al mismo tiempo de las horas lectivas de deporte y geografía, y por lo tanto no puede introducirse en todas las escuelas si no se realiza previamente una modificación básica de todos los planes de estudios.

Y por último, en ocho escuelas de Berlín se está aplicando el enfoque procedente de Nueva York del «aprendizaje productivo» para aprender de las expe-

riencias y vivencias del mundo laboral, para ayudar a aquellos que terminen la escuela sin el título correspondiente a que puedan llegar a conseguirlo o puedan ingresar en una escuela superior (Rasmus, 2002). Este proyecto pretende devolver a los alumnos afectados tanto la motivación para aprender como la confianza en ellos mismos, ofreciéndoles la posibilidad de familiarizarse, además de con las matemáticas, el alemán o el inglés, con una empresa, una tienda o un taller.

6.4.7. Situación de los profesores

Los profesores alemanes imparten por lo general entre 23 y 27 horas lectivas por semana. Tanto la preparación de las clases como la puntuación de trabajos se realizan normalmente en casa, de modo que los profesores sólo están en la escuela durante las horas lectivas reales. Recientemente se está instaurando la obligación de que los profesores participen en formación permanente después de sus estudios universitarios y el período de prueba subsiguiente. De este modo se pretende evitar que sólo los profesores ya de por sí activos aprovechen estas ofertas de formación, mientras los profesores más pasivos pierden la posibilidad de acceder a los nuevos conocimientos y métodos.

Esta falta de interés por la formación continuada se ha visto confirmada en las entrevistas realizadas en las escuelas. Las escuelas intentan contrarrestar en parte esta tendencia alentando de manera especial a los profesores a participar en determinadas actividades. También las conferencias especializadas (reuniones de los profesores de una misma disciplina, que normalmente se celebran una vez por año lectivo) así como las conferencias para todos los profesores, en las que se discuten determinados problemas pedagógicos, tienen por objeto contribuir a mantener a los profesores informados de los últimos avances y novedades en educación.

La cooperación entre los profesores no está sistematizada en el día a día escolar, y con frecuencia es mínima. Esto es especialmente preocupante porque los profesores tienen pocas ocasiones durante sus estudios de acumular experiencia en la práctica, y por tanto necesitan aún más esa ayuda mutua. Con frecuencia, dicha cooperación sólo se da cuando existe una simpatía personal mutua. Así, las relaciones entre diferentes asignaturas con frecuencia no son lo suficientemente visibles para los alumnos, y resulta frecuente que se enseñe un mismo contenido en diversas ocasiones sin que se hagan las referencias

transversales correspondientes. Los proyectos escolares de escuela son una excepción, ya que exigen varios profesores de diferentes asignaturas, y este hecho no se da habitualmente.

6.5. Perspectivas y principios de solución

6.5.1. Debates sobre política educacional y reformas actuales

Los cambios en la sociedad (en la familia, la economía, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías) requieren, en opinión de muchos expertos, una nueva manera de abordar la educación y la escuela. El concepto de la «sociedad del conocimiento» surge constantemente desde entonces en el discurso pedagógico y público, aunque siempre se acaba dando más importancia a las conexiones entre las diferentes áreas de conocimiento que al conocimiento en sí. Curiosamente, este hecho todavía no se ha incorporado a la vida cotidiana de las escuelas alemanas, en las que la adquisición de conocimientos concretos tiene preferencia por delante de la enseñanza de las estrategias de adquisición y procesamiento de conocimientos (Lankenau, 2000: 60).

El estudio Delphi, realizado por el BMBF en la segunda mitad de la década de 1990, constata las consecuencias siguientes, derivadas de los cambios que se han producido en la actualidad en el sistema educativo (Fthenakis, 2000: 72 y ss.):

- Apertura de las instituciones educativas a otros ámbitos de la vida e integración de entornos de aprendizaje alternativos (medios de comunicación, entornos virtuales, etc.).
- Definición de competencias básicas (competencias metacognitivas) para la adquisición y el procesamiento del conocimiento (en lugar de los contenidos específicos del conocimiento); además, competencias para una formación integral, así como competencias psicosociales (valores morales, conducta social, etc.).
- Desarrollo de nuevos métodos que tengan una influencia positiva en la conducta de aprendizaje y la cooperación, como enseñanza transversal, enseñanza de proyectos, trabajo en grupo, empleo de los medios de comunicación, etc.

- Una mayor colaboración entre el parvulario y la escuela; refuerzo del preescolar.
- Reevaluación de las funciones de profesores y alumnos.
- Potenciación de capacidades como la autodeterminación, la capacidad de adaptación, el pensamiento constructivo, la conciencia de responsabilidad, la creatividad, etc.; además, ayuda para tender puentes entre culturas, familias, fases del desarrollo, etc.

Si se quieren abordar en serio estos puntos, es inevitable realizar una reestructuración completa de la escuela alemana, incluyendo sus horarios, ya que la enseñanza tradicional de las asignaturas con un número fijo de horas lectivas por semana no puede responder con la suficiente flexibilidad y eficacia a los desafíos actuales.

No obstante, los cambios hasta ahora se han introducido siempre de manera parcial: recientemente se ha planteado la posibilidad de incrementar la carga formativa en los parvularios, pero estas ideas no fructificarán mientras la asistencia a guarderías siga siendo optativa (y de pago).⁽⁹⁾ Se han introducido parcialmente mecanismos de evaluación tanto para alumnos como para las escuelas (aunque no para profesores), que pueden servir de orientación para las instancias decisorias. Asimismo, en un acuerdo establecido a finales de 2003, se unificaron los planes lectivos para las escuelas primarias en los estados de Berlín, Brandemburgo, Bremen y Mecklenburgo-Antepomerania, para garantizar de este modo una mayor equiparación entre los diferentes estados y facilitar los traslados de familias de un estado a otro.⁽¹⁰⁾

Se sigue sin cuestionar la existencia de asignaturas escolares típicas como el alemán, la historia, las matemáticas, las ciencias naturales, etc., y, a la vista de su importancia (Acker, 1997: 5; Tenorth en Geldschläger, 1997: 20) es difícil que se vayan a producir grandes cambios. Tan sólo en las asignaturas alternativas adicionales, como son la educación sanitaria, la mediación, el derecho, etc., pueden detectarse cambios.

(9) En verano de 2003 en Berlín se creó un programa educativo provisional para guarderías que puede consultarse en http://www.sensjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm/berliner_bildungsprogramm.pdf (versión: 21 de junio de 2004).

(10) Consultar en <http://www.sensjs.berlin.de/aktuell/pressemitteilungen/pressemitteilung.asp?id=1223> (versión: 21 de junio de 2004).

En Berlín existe toda una serie de proyectos escolares que tienen por objeto mejorar la enseñanza y los resultados del aprendizaje. No obstante, hasta ahora todos estos enfoques innovadores eran fruto del entusiasmo de la propia escuela o incluso de un profesor en concreto. Como en este sentido hasta hace poco no había ningún programa general vinculante para todas las escuelas, pueden constatarse grandes diferencias entre las diversas escuelas en cuanto a su perfil, tanto más cuanto que muchas buenas ideas simplemente no disponen de financiación. En política educativa, Berlín (como en otros estados alemanes) aspira a que las escuelas asuman un mayor grado de autonomía y responsabilidad ahora que cada una deberá desarrollar su propio programa y perfil. Esta medida forma parte de la Ley de educación que entró en vigor en febrero de 2004.⁽¹¹⁾

Además, las nuevas posibilidades legales para la evaluación de los centros escolares y de los alumnos permitirán una mayor comparación entre las escuelas. Por ejemplo, en el año lectivo 2002-2003 se llevaron a cabo trabajos comparativos transversales entre los diversos tipos de escuelas en las asignaturas de alemán, matemáticas, inglés y francés. Para las escuelas primarias se han previsto trabajos comparativos para la primavera y el verano de 2004 en las asignaturas de alemán y matemáticas en los estados federados de Berlín, Brandemburgo y Baviera.

Otro punto central de la actual política educativa es el desarrollo de una red de escuelas de jornada completa que, a diferencia de la práctica en muchos otros países europeos, son minoría en el panorama escolar alemán⁽¹²⁾. Hasta el año 2007 se espera obtener 4.000 millones de euros de fondos para este objetivo.⁽¹³⁾

6.5.2. Conciencia de crisis

La crisis del sistema educativo alemán en círculos especializados fue proclamada hace ya mucho tiempo, no obstante el gran público sólo ha sido consciente de ello desde la publicación del informe PISA, aunque hubiera antes otros estudios de medición del rendimiento como el TIMSS que hacían públi-

(11) Véase http://www.sensjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/thema_rechtsvorschriften.asp (versión: febrero de 2004).

(12) La mayoría de centros escolares alemanes sólo imparten clases en turno de mañana.

(13) Al respecto véase <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (versión: 21 de junio de 2004).

cos unos resultados igualmente alarmantes. Probablemente se debe a la combinación de diversos factores el hecho de que los resultados del primer y segundo informe PISA hayan tenido tal repercusión en la opinión pública: primero el tratamiento exhaustivo en los medios de comunicación y, sobre todo, la creciente globalización, en cuyo contexto un estudio de medición de resultados se convierte en un tema tanto más candente, así como la situación negativa del mercado laboral y la consiguiente tasa de desempleo juvenil elevada, que hace patente el insuficiente nivel de formación de muchos alumnos al salir de la escuela. Todo ello ha hecho posible que también un amplio sector de la opinión pública esté más dispuesto que nunca a invertir en educación e investigación, y se ha reflejado en el establecimiento de prioridades (al menos de palabra) por parte de la coalición del gobierno de socialistas y ecologistas en favor de la educación y la investigación. No obstante, es difícil calibrar en qué medida el ser conscientes de la crisis actual logrará aunar esfuerzos y no, como tantas veces ocurrió en el pasado, que cada grupo de interés practique su propia solución aislada.

Además de las reformas o los proyectos de reforma mencionados, existen otros principios que han logrado mejorar la situación en la escuela y la enseñanza. Los principios más importantes son la Vía de Berlín en proyectos escolares/proyectos piloto, así como los programas escolares específicos. Mientras que un proyecto escolar o un proyecto piloto constituye la excepción a la regla y requiere una autorización especial, los programas escolares (y su puesta en práctica) son desde hace poco obligatorios para todas las escuelas. En este sentido, los proyectos escolares con frecuencia dan lugar a debates de reforma cuyos resultados se reflejan después en la formulación de los programas escolares.

Un proyecto escolar tiene que ser solicitado, ya que incide de manera importante en la docencia en curso. Si se acepta, se obtendrá un permiso para cuatro años, y durante ese tiempo será acompañado y evaluado científicamente. En Berlín y en el marco de la iniciativa «Innovación desde abajo» se transformaron las «escuelas problemáticas» seleccionadas en escuelas modélicas en las cuales se pusieron a prueba determinados enfoques pedagógicos. El objetivo era sacar conclusiones de los posibles éxitos o fracasos para reformas de aplicación más amplias. Los proyectos desarrollados incluían la cooperación con artistas extranjeros y expertos extraescolares, comunicación

intercultural en cooperación con instituciones vecinas y la llamada «cooperativa de la docencia» (*Koop-Unterricht*), en la que participan otros profesores y representantes extraescolares de la generación mayor. La mayoría de los proyectos escolares fueron considerados un éxito por parte de todos los implicados.

Los programas escolares resultan de las experiencias de los ministerios de Cultura con los programas de reforma de los años setenta y sus modificaciones, y en parte también su eliminación en los años ochenta. A diferencia de lo que sería un programa de reforma general, los programas escolares pretenden convertir a las propias escuelas y a los profesores simultáneamente en los motores de la reforma, que de ese modo actuarán de manera sensible al contexto.

Los programas escolares no sólo asumen las responsabilidades de las entidades decisorias políticas superiores, sino que además facilitan con sus indicaciones la tarea de cada profesor a la hora de implementar los planes marco, ya que definen objetivos, valores básicos y prioridades de tipo pedagógico a largo plazo, competencias de los alumnos y calificaciones clave, identifican los puntos fuertes y las deficiencias, fomentan el perfeccionamiento profesional de los profesores, relacionan la docencia con actividades extraescolares, formulan su mandato educativo más allá de la simple transmisión de conocimientos, fijan prioridades en la financiación y, en general, hacen el funcionamiento de la escuela más transparente. Están acompañados por una evaluación continuada, y en el futuro se establecerán también acuerdos propios con las escuelas cuyo cumplimiento se verificará de manera periódica.

El ejemplo importante de los programas escolares muestra que la política educacional en la actual situación de crisis se manifiesta de manera consciente por una mayor autonomía de la escuela, en lugar de limitarla aún más mediante unas directrices dictadas por unos pocos. No obstante, esta flexibilidad concedida a las escuelas en el futuro (y con ello se distingue de la manera de proceder practicada hasta ahora) será acompañada por una evaluación permanente y, en caso necesario, la incorporación de medidas de mejora.

Bibliografía

- ACKER, D. (1997): «Begrüßung durch den Vertreter des Ministeriums NRW, Herrn Detlev Acker», en Emler *et al.* (1997).
- BAUMERT, J. *et al.* (1999): *Schule in Berlin. Systemmerkmale – Problemzonen – Handlungsbedarf*. Comisión «Berliner Bildungsdialog» del grupo parlamentario del partido socialdemócrata SPD en la cámara de diputados de Berlín. Berlín: SPD-Fraktion.
- (ed.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske y Budrich.
- EMLER, W. *et al.* (1997): *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen*. Editado por el Instituto Regional para las Escuelas y la Formación Continua (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- FTHENAKIS, W. E. (2000): «Bildungs- und Erziehungsqualität im Spiegel des gesellschaftlichen Wandels», en De Haan/Hamm-Brücher/Reichel (2000).
- FÜHR, C. (1997): *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*. Neuwied: Luchterhand.
- GELDSCHLÄGER, P. (1997): «Die Reform der Reform und die Bedeutung fächerübergreifenden Unterrichts in der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe (Podiumsdiskussion)», en Emler (1997).
- HARMSSEN, T. (2002a): «Warum gerade Bayern?». En *Berliner Zeitung* del 5 de julio de 2002.
- (2002b): «Künftige Lehrer sollen schneller an die Schulen». En *Berliner Zeitung* del 9 de julio de 2002.
- KLEIN, M. (2002): «Sündenbock oder Bildungsreserve», en *Berliner Zeitung* del 22 de mayo de 2002.
- KLUGE, J. (2003): *Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept*. Frankfurt/Nueva York: Campus.
- KREMER, A. (2000): *Auto-mobil? Handreichung für den fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht und für Umweltbildung*. Editado por el Instituto Regional para las Escuelas y la Formación Continua (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- KÜNZLI, R. (1998): «Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung», en Künzli y Hopmann (1998).

- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (ed.) (2000): *Wege zu einer Erziehungspartnerschaft*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- LANKENAU, I. (2000): «Bildungsinformation im Wandel: Chancen und Notwendigkeiten in der Wissensgesellschaft», en De Haan/Hamm-Brücher/Reichel (2000).
- LENZEN, D. et al. (2002): *Lehrerbildung an Universitäten – ein Reformmodell der Kooperation zwischen Universität und Schule*. Consultar en <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrerreform.pdf> (Versión: 21 de junio de 2004).
- RASMUS, A. (2002): «Das Leben als Lehrmeister», en *Berliner Zeitung* del 5 de marzo de 2002.
- SCHULTE, B. (2004): «Teaching Subjects and Time Allocation in the German School System (Berlin)», en PROSPECTS 131 (septiembre).
- VOLLSTÄDT, W. et al. (1999): *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske y Budrich.
- WÖBKEN-EKERT, G. (2002): «Gewaltfaktor Schule», en *Berliner Zeitung* del 27 de junio de 2002.