

LA GESAMTSCHULE Y LA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Heinz-Elmar Tenorth*

La historia de la *Gesamtschule* en la República Federal de Alemania es, desde sus inicios en 1965 hasta la actualidad, una buena muestra de todo un proceso contradictorio: el desarrollo habido en este campo manifiesta, por un lado, toda la dimensión de un fracaso político y pedagógico, la victoria de ese muro de oposición que supusieron los amigos de la escuela tipo *Gymnasium* (institutos de bachillerato), así como de los viejos grupos de presión burgueses y de la tenacidad de la estructura escolar tradicional. Por otro lado, contiene todo el patrón para el éxito, no previsto al principio, de un programa escolar representado por la *Gesamtschule* en el campo de una política de expansión educativa y respecto a los objetivos que ésta tenía marcados.

Bien se puede decir que al final la escuela que más cambios sufrió fue el *Gymnasium*. Al margen del hecho de que este tipo de escuelas no acogen como alumnos a más del 8% del total de jóvenes de una misma generación, el *Gymnasium* se convirtió con más del 30% de asistencia por cada cohorte en la verdadera escuela que asumía las características atribuidas en principio a la *Gesamtschule*. Si sumamos a estas cifras el número de aquellos alumnos que asisten a la escuela tipo *Realschule*, se puede constatar fácilmente que en 1994 acuden más alumnos a escuelas de formación superior que en épocas anteriores. Y sobre todo, muchos más alumnos de lo que cualquier enemigo de la *Gesamtschule* hubiera deseado.

* Universidad Humboldt de Berlín. Traducción: Pablo Díaz Díaz.

Tabla 1:

Distribución de alumnos del nivel de Secundaria I según tipos de escuelas (cifras absolutas en miles y %). 1994. Todos los estados federales.

AÑO	<i>HAUPTSCHULE</i> cifra absoluta (%)	<i>REALSCHULE</i> cifra absoluta (%)	<i>GYMNASIUM</i> cifra absoluta (%)	<i>GESAMTSCHULE</i> cifra absoluta (%)
1960	2.122,4 (66,35%)	430,7 (13,46%)	641,7 (20,06%)	4,2 (0,13%)
1979	2.374,9 (55,16%)	863,5 (20,05%)	1.062,1 (24,67%)	4,5 (0,12%)
1980	1.933,7 (38,91%)	1.351,1 (27,19%)	1495,5 (30,1%)	188,9 (3,8%)
1990	1.054,2 (32,81%)	864,6 (26,91%)	1.053,0 (32,77%)	241,1 (7,51%)
1993	1.081,3 (31,42%)	905,9 (26,32%)	1.159,4 (33,69%)	294,9 (8,57%)

Datos pronosticados: previsiones de la KMK.

La intención de la siguiente exposición es la de probar la tesis formulada anteriormente, desarrollarla al detalle y verificar su contenido desde un punto de vista crítico. Como introducción en esta materia haremos uso de una sinopsis histórica sobre el debate habido en Alemania a lo largo del siglo XX respecto a la Escuela Unitaria, sobre la historia de la escuela tipo *Gesamtschule*, y referido a la idea de la integración desarrollada en la República Federal después de 1945 (apartado I). En el siguiente epígrafe trataremos los modelos de Pedagogía Integradora en el presente y discutiremos el hecho de que el modelo de la integración se ha ampliado mucho más en comparación con sus inicios allá por el año 1965 cuando tuvo lugar la discusión sobre la cuestión de la *Gesamtschule* (apartado II). Finalmente trato de resumir a grandes rasgos las experiencias que se pueden constatar en Alemania a raíz de la historia de la Pedagogía Integradora (apartado III). Para comprender mejor la siguiente exposición hay que tener en consideración que yo hablo principalmente del desarrollo habido en los antiguos *Länder* existentes en Alemania Federal, salvo alguna referencia excepcional a la evolución habida en la RDA. Limitarse a la situación de los *Länder* y no a las actividades del Gobierno federal es, de todas formas, más adecuado, ya que las materias de educación y escuelas son competencia de los estados federales¹.

¹ Esta afirmación es válida para el campo de la formación general de la que trato aquí. En la formación profesional coexisten atribuciones de carácter competitivo de los órganos de autogo-

I. LA ESCUELA TIPO *GESAMTSCHULE* EN EL CONTEXTO DE LOS DEBATES SOBRE LA ESCUELA UNITARIA: UNA SINOPSIS HISTÓRICA

La iniciación y el establecimiento de escuelas tipo *Gesamtschule* y también la disputa sobre su legitimación política y pedagógica forman parte de las controversias sobre «escuelas unitarias» que en Alemania tienen una larga tradición². Estos debates surgen hacia el año 1900 con una resonancia pública enorme y una intensidad tenaz que se mantiene hasta la actualidad. Esta discusión acerca del «unitarismo» del sistema educativo presenta al principio una multitud de aspectos y temas que no quedaron presentes, sobre todo después de 1945, cuando la cuestión de la igualdad de oportunidades parece dominar cualquier otro asunto. En 1900 la discusión referente a la Escuela Unitaria afecta, no obstante, tanto a la totalidad del sistema educativo como a sectores específicos como las primeras cuatro clases o los primeros seis niveles de las escuelas de enseñanza superior. En aquel debate se trataron cuestiones como la estructura de organización y su unificación así como controversias ideológicas, disputas sobre el «espíritu» unitario o el «organismo» de la escuela. Aunque en 1900 los debates sobre la Escuela Unitaria (y posteriormente hasta la época de la República de Weimar³) se llevaron a cabo con la demanda de igualdad como telón de fondo; la igualdad de oportunidades entre clases sociales no era el factor determinante de esta discusión inicial. A un mismo nivel se situa-

bierno de la Administración central y de los *Länder*. En la formación universitaria existen desde 1969-70 competencias parciales del Gobierno federal en el campo de la planificación y la financiación.

² Una visión general sintetizada basada en material histórico se encuentra en SIENKNECHT, H. (1970): *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik* (2ª ed.) (Basilea, Weinheim). Para aclarar el debate político y sus aspectos continuistas específicos es muy apropiado el libro FRIEDEBURG, L. V. (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch* (Frankfurt). Friedeburg da escasa importancia, no obstante, a los efectos secundarios y no intencionados que tuvo tal proceso (véase la reseña que hice sobre este libro importante en *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1991), pp. 999-1006). Mis propias ideas vienen brevemente esbozadas en TENORTH, H. F. (1992): «Ambivalenz der Erneuerung. Innovation in der deutschen Bildungsgeschichte», en W. BÖTTCHER et al. (Comp.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, pp. 465-479 (Frankfurt).

³ Las controversias a nivel político y educativo del período entre 1890 y 1923 vienen muy bien resumidas ahora en el libro BECKER, H. und KLUCHERT, G. (1993): *Bildung der Nation* (Stuttgart).

ban también las diferencias confesionales, regionales y por sexo y también —incluso de forma global— la cuestión del valor propio del ambiente social (en contra de las pretensiones unitaristas del Estado y del ambiente social protestante⁴) y del saber y las experiencias (en contra del monopolio de los contenidos escolares generales y humanísticos y de aquellos contenidos impartidos en los institutos⁵). Típico del debate habido en 1900 es el hecho de que se quede en eso, en un debate, sin provocar cambios profundos en la estructura escolar. Durante la República de Weimar tuvo lugar un cambio en las formas y en las cuotas de participación educativa de los hijos de obreros y de las mujeres. A partir de 1933, sin embargo, dichos éxitos fueron neutralizados y aniquilados. Como característica típica del sistema educativo alemán sobreviven solamente unos ciclos educativos de elite (en las escuelas tipo *Gymnasium*), separados estrictamente de los ciclos educativos para el resto de la población. Una segregación que se inicia después de la cuarta clase, una vez que se ha asistido durante cuatro años a la llamada «escuela básica» (*Grundschule*) de carácter unitario, creada en 1920 durante la República de Weimar. Un unitarismo más amplio no fue posible imponer en términos políticos. Para la época posterior a la Segunda Guerra Mundial, no hubo al principio cambio alguno en este juego político y pedagógico archiconocido. Y ello a pesar de la continua demanda de los Aliados de reestructurar el viejo sistema educativo considerado como elitista y conservador, a favor de modelos escolares de carácter comprensivo. «Período de las reformas perdidas», de este modo definen los historiadores de la educación el desarrollo habido después de 1945 y hasta principios de los años setenta⁶. En esta fase de la política escolar, así como en el debate a nivel de polí-

⁴ Este debate se refleja a nivel socialista en las discusiones sobre la cultura obrera y su posible aburguesamiento y también dentro de los programas —burgueses— sobre la «emancipación de los capacitados», por ejemplo en PETERSEN, P. (Comp.) (1916): *Der Aufstieg der Begabten* (Leipzig-Berlín).

⁵ Sobre todo el papel desempeñado por el latín como lengua de los hombres de letras y como elemento de diferenciación social tenía una gran importancia (véase NELSON, L. (1922): *Vom Bildungswahn - ein Wort an die proletarische Jugend*, en L. NELSON (1971), *Sittlichkeit und Bildung* (Hamburgo). Idéntico problema surge a nivel institucional a la hora de equiparar la formación general con la profesional, sin que se haya encontrado hasta el presente solución alguna; véase HARNEY, K. und ZYMEK, B. (1994): *Allgemeinbildung und Berufs-bildung*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, pp. 405-422.

⁶ La interpretación más influyente la ofrece KUHLMANN, C. (1979): *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966* (Stuttgart); KUHLMANN, C. (1969): *Versäumte*

tica educativa y a nivel pedagógico, se puede constatar un continuismo de los conceptos tradicionales escolares. El frente contra los modelos unitaristas se ve también reforzado por las difamaciones lanzadas calificando estos modelos de «socialistas». Un frente que se ve apoyado por una coalición de intereses burguesa, compuesta por el profesorado de institutos, por padres procedentes de capas sociales medias, por partidos políticos conservadores y por las universidades. Pero tal afirmación de continuismo muestra incluso para los años cincuenta, sólo una cara de la moneda. Dentro del sistema escolar para la zona occidental de Alemania⁷, y posteriormente en mayor grado en toda la República Federal, se ven claras muestras de inicios de reforma apoyadas ahora a través de la competencia en esta materia que adquieren los *Länder*: hay esfuerzos por implantar un «ciclo de promoción» (que implica el aprendizaje común en las clases 5ª y 6ª para niños de entre los 10 y los 12 años) o una «estructura intermedia con carácter diferenciador» (para las clases 5ª a 8ª y más tarde hasta la 10ª). En el Estado federal de Hesse, se desarrollaron poco después de 1950 currículos comunes para varios tipos de escuela, con el objetivo de crear por lo menos la igualdad de contenidos. Todo ello incluso bajo el mandato de un ministro de educación democristiano. Se promociona así la llamada «Segunda vía a la Educación» para permitir la adquisición del *Abitur* (madurez) y el acceso a la universidad a todos aquellos que se encuentran en situación laboral. Se crean institutos nocturnos y becas (el llamado «Modelo de Honnef») para todas las personas con bajos ingresos y no sólo para estudiantes superdotados (la llamada «Fundación del Pueblo Alemán» —creada ya en la República de Weimar—). Al mismo tiempo, e incluso ya antes de 1960, va cambiando la actitud de la población respecto a la educación. La afluencia de estudiantes a las escuelas de superior nivel aumenta en un período en el que aún no se habla de promoción educativa⁸. Por tanto, no fueron necesarios los intensivos debates del año 1964 y la proclamación del «estado de excepción en materia educativa»,

Chancen in der Neuordnung des westdeutschen Schulwesens nach 1945, en H. SPECK (Comp.), *Probleme der Curriculumforschung*, pp. 43-47 (Münster); ROBINSOHN, S. B. und KUHLMANN, C. (1967): Two Decades of Non-reform in West German Education, *Comparative Education Review*, 11, pp. 311-330.

⁷ Desde 1946 en la zona de ocupación soviética, y de forma más acentuada después en la RDA, domina por el contrario una política clara a favor de la Escuela Unitaria.

⁸ Una sinopsis se encuentra en HÜFNER, K. und NAUMANN, J. (1978): *Konjunturen der Bildungspoliti in der Bundesrepublik Deutschland. Vol. I: Der Aufschwung (1960-1967)* (Stuttgart).

para que la opinión pública se percatara del valor social de los certificados educativos y para elevar la predisposición hacia algún tipo de formación. Es a partir de 1965 cuando la vieja, pero por ello no menos marginada, demanda de políticos socialdemócratas, socialistas y liberales a favor de reformas se transforma en un fuerte movimiento, y cuando la expansión educativa y los intentos de una reestructuración del sistema educativo adquieren una enorme dinámica a nivel político, pedagógico e incluso literario.

La carrera, por así decir, de la «*Gesamtschule*» en aquellos estados federales gobernados por la Socialdemocracia, su idealización como modelo ejemplar para solucionar los problemas pedagógicos, igual que la difamación a la que se ve sometida de ser un instrumento de la «uniformidad» y de la destrucción cultural, se inicia en esa época. La política educativa en Alemania puede renovarse profundamente en este corto período de 1965 a 1972, a través de una alianza entre Pedagogía y Política, Ciencias y Sindicatos, entre nuevas instancias de la planificación educativa como lo es, por ejemplo, el *Deutscher Bildungsrat* (Consejo Alemán de Educación)⁹ y circunstancias de crisis políticas y culturales de carácter conyuntural. Con el cambio de Gobierno en 1969 y las esperanzas de reforma del primer Gobierno de Willy Brandt, la *Gesamtschule* también se puede establecer de manera contundente en la opinión pública como uno de los temas principales¹⁰.

El término «integración» se convierte en palabra mágica con la que no solamente operan políticos de corte socialdemócrata (contra los ataques de sus adversarios políticos), sino que también los científicos del campo educativo (contra la hipoteca que suponen los experimentos sobre Escuela Unitaria practicada por los socialistas) la utilizan para fundamentar su nueva estrategia escolar. El término integración mantiene, no obstante, su aspiración de haber dado con una nueva fórmula para llevar a cabo la conexión necesaria entre unidad y

⁹ Este Consejo fue constituido en 1965, trabajó hasta 1975 y reúne a diferentes instancias del mundo político, administrativo y científico para el análisis, la planificación y el debate común. En sus «recomendaciones», entre otras en 1969 sobre los proyectos de *Gesamtschule* y en 1974 sobre la integración de la formación general y profesional y en los «Ditámenes e investigaciones de la Comisión Educativa del Consejo de Educación Alemán» (más de 50 tomos desde finales de los años sesenta), vienen recogidas de forma ejemplar la praxis y el programa de la política expansiva en materia de educación habidas en la RFA.

¹⁰ Ludwig von Friedeburg (ver nota 2), durante esa época ministro de Educación en Hesse, presenta para dicho período una descripción correcta.

diferenciación. El nombre de esta nueva escuela no será, por lo tanto, el de escuela unitaria, sino el de «Gesamtschule de carácter integrativo y diferenciador»¹¹.

El debate sobre la escuela tipo *Gesamtschule* reúne hasta nuestros días un amplio abanico de motivos e intereses de carácter pedagógico, político, social, económico, de género, etc. En relación a ello, la lista con la enumeración de tareas, problemas y cuestiones aún no resueltas y surgidas a raíz de la implantación de este tipo de escuelas, es bastante larga: respecto a los alumnos se había de resolver el problema de la composición de grupos. Por ejemplo, si una agrupación debía realizarse con una base homogénea o heterogénea para obtener los resultados deseados (mayormente el criterio utilizado para formar grupos fue el del rendimiento escolar). Respecto a los contenidos, había que aclarar si las asignaturas impartidas tradicionalmente en Alemania cumplían por entonces las necesidades de una sociedad moderna y de las ciencias, o si por el contrario debía implantarse un currículo completamente nuevo. Respecto a la influencia de la escuela en el *curriculum vitae*, la *Gesamtschule* debía encontrar un ajuste óptimo entre las expectativas de igualdad de oportunidades y segregación, entre integración social y selección de las elites. En el plano de la economía educativa, la *Gesamtschule* fue propagada con el argumento de que solamente ella —o por lo menos mejor que otro tipo de escuela— podría ayudar a llevar a cabo la necesaria innovación económica. Incluso se dedujo la existencia de esta escuela de la propia lógica del desarrollo económico. Es decir, como una especie de truco de aquella razón que se moderniza ella misma y ante la cual incluso gente conservadora no se podrán oponer, etc. Los partidarios de la *Gesamtschule* pintaban el futuro de color de rosa, mientras que los adversarios elevaban el grito al cielo por la pérdida de aquellas buenas tradiciones que habían dado buen resultado¹².

¹¹ Los escritos programáticos más relevantes proceden de aquel campo donde la Socialdemocracia, la Investigación Educativa y las Ciencias de la Educación formaron una alianza. Sirva como modelo el libro de uno de los más feroces combatientes de la *Gesamtschule* que por aquella época también era ministro de Educación en Berlín: EVERS, C. H. et al. (1971): *Versäumen unsere Schulen die Zukunft?* (Düsseldorf/Wien). Para mostrar las relaciones entre Pedagogía, Política sindical e Investigación Educativa: ROLFF, H. G. et al. (1974): *Strategisches Lernen in der Gesamtschule* (Reinbeck).

¹² Uno de los adversarios más cultos fue el ministro de Educación bávaro MAIER, H. (1972): *Zwischenrufe zur Bildungspolitik* (Osnabrück). Fue él quien vaticinó en una frase muy temprana, algunos de los posteriores resultados que en principio no estuvieron programados.

En esta ocasión sí existió la posibilidad de realizar este programa escolar (y no sólo la tradicional batalla sobre la mesa) y por ello merece la pena repasar el debate ideológico surgido entonces. Esta rara oportunidad para poner en marcha el proyecto se debió a una constelación de ciertas condiciones de tipo estructural y a una serie de problemas de actualidad: uno de los elementos de carácter estructural que favorecía y apoyaba la reforma mostró ser la competencia en materia educativa de los *Länder*, basada en el federalismo imperante. Los estados federales gobernados por la Socialdemocracia aprovecharon la ocasión para lanzar los proyectos de *Gesamtschule*¹³.

El interés público por llevar a cabo estas reformas se debía a la necesidad de modernización calificada de actual y como urgente. Y es que la escuela era considerada por sus contenidos, objetivos y en sus resultados como una institución arcaica, como un elemento más de las autoridades y como una entidad tradicional. Las cuotas de participación educativa parecían bajas desde un punto de vista internacional, los gastos en *human capital* resultaban de escasa importancia después de la primera crisis económica habida en la República Federal de Alemania, etc. Los propósitos de reforma y las promesas de planificación disfrutaban entre los años de 1965 a 1972 de más crédito que aquellas otras posiciones que se dedicaban a defender lo existente o que predicaban el escepticismo ante cualquier innovación.

Desde 1969 se iba extendiendo la escuela tipo *Gesamtschule* como un «experimento de carácter social»¹⁴ no sólo en el Estado de Berlín Occidental, el más avanzado en este tema, sino por toda la República Federal. Una extensión iniciada por sus partidarios con grandes esperanzas e inspirada en la expectativa de elevar a la vez *equality and excellence*. Por parte de los adversarios estaba tolerada con la esperanza de que el difícil intento de la integración, es decir, que la ampliación de objetivos no precisamente compatibles entre sí, provo-

¹³ Los estados federales gobernados por los partidos conservadores del CDU/CSU (por aquel entonces Baviera, Bade-Württemberg y Renania Palatinado) se pudieron imponer hasta tal punto que la *Gesamtschule* no fue declarada escuela reglamentaria, sino que sólo fue aceptada como programa experimental. Es decir, a prueba. Con ello se acentuaba otro mecanismo del federalismo que en la Conferencia de Ministros de Educación de los *Länder* viene fijado como normativa de procedimiento para el trabajo común: la obligación de llegar a un acuerdo.

¹⁴ RASCHERT, J. (1974): *Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment* (Stuttgart). Este libro expone los motivos, las cuestiones y los problemas relacionados con este proyecto.

case suficientes dificultades como para abogar por el abandono de dicho proyecto alegando razones objetivas.

Mientras tanto se han hecho tantas experiencias sobre este experimento social que resulta factible hacer una evaluación sobre sus resultados. Yo me limitaré, en un primer paso, a realizar un análisis descriptivo de la variedad de modelos integrativos que han sido desarrollados (apartado II), antes de pasar a discutir las repercusiones objetivas en relación a las esperanzas y expectativas manifestadas (apartado III).

II. TIPOS Y MODELOS DE LA PEDAGOGÍA INTEGRADORA

Si se toma como base de descripción del «experimento» no sólo el término «*Gesamtschule*» en sí, sino el objetivo manifiesto de la «integración» —y a ello obliga el proceso histórico—, se verá rápidamente la amplitud de aquel intento de renovación, tanto en el terreno de la política educativa como en el meramente pedagógico, que se fue concretando a partir de 1970. Desde esas fechas hasta la presente hay que diferenciar, bajo mi punto de vista, tres modelos de realización de una Pedagogía Integradora. Modelos que no sólo se pueden distinguir en su programa, sino también en su realización.

1. El modelo predominante: la escuela tipo *Gesamtschule* integradora en el nivel de Secundaria I para alumnos entre los 10 y los 16 años.
2. La ampliación radical: escuelas tipo *Kollegschule* del nivel de Secundaria II para la integración de la formación general y la formación profesional y para alumnos mayores de 16 años.
3. La generalización pedagógica: integración como respuesta a la variedad y a la diferencia en cualquier forma.

Estas tres variantes de una escuela integradora fueron creadas en Alemania a distintos niveles. Para cada variante existe una multitud de razonamientos, descripciones y análisis. Finalmente, se puede decir que la Pedagogía Integradora vive según los modelos en los que ha sido realizada con diferentes problemas de actualidad y diferentes pronósticos de cara al futuro. Ante esta variedad de temas, resultados y perspectivas está claro que la siguiente exposición no puede ser sino un esbozo.

II.1 El modelo predominante: Las escuelas tipo *Gesamtschule* integradas a nivel de Secundaria I¹⁵

Cuando en Alemania se habla de *Gesamtschule* a secas, se suele hacer referencia, incluso hoy en día, a la *Gesamtschule* de carácter integrado y diferenciado. Tal y como venía definida en el programa de experimentación y como finalmente quedó implantada, es decir, como una opción adicional a los otros tipos de escuela. La creación de este modelo junto a otros dos tipos, cuyos nombres corresponden al de «*Gesamtschule* de carácter aditivo» o «cooperativo»¹⁶, ha llevado a una acentuación de las diferencias existentes entre los estados federales y a recalcar la escasa relevancia de estas entidades escolares (tabla 2).

En los estados federales que formaban la antigua Alemania Occidental existen hoy en día 389 escuelas integradas tipo *Gesamtschule* a las que acuden el 8% del total de alumnos de la Secundaria I. El aspecto más interesante no es, sin embargo, la cifra total para la República Federal, sino su distribución regional. En el Estado de Berlín (ahora Este y Oeste), el Estado federal en la antigua Alemania con mayor empeño a nivel político y pedagógico a favor de las escuelas integradas, gobernado por la Socialdemocracia en solitario o en coalición, existen 85 *Gesamtschule* (para el 36% de alumnos). Mientras, en los estados federales católicos del sur de Baviera y Baden-Württemberg, gobernados desde siempre por la Democracia Cristiana, existen 2 y 3 escuelas tipo *Gesamtschule*, respectivamente (para el 0,3% y el 0,7% del alumnado). Proporciones tan altas para la *Gesamtschule* como en Berlín sólo existen en estados federales regentados por socialdemócratas. Es decir, las ciudades-estado de Hamburgo (32 escuelas y 20,7% de alumnos) y Bremen (7 escuelas y 12,2% de alumnos) y los estados de Hesse (76 escuelas y 15,3% de alumnos) y Renania del Norte-Palatinado (137 escuelas y 12,4% de alumnos). Aunque hemos de decir que en Hesse

¹⁵ Una síntesis muy buena sobre la situación del experimento (entretanto reconocido como una opción más) e informaciones sobre publicaciones referidas a este tema, lo presenta la siguiente sinopsis reeditada (1994): *Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (Reinbeck), especialmente las pp. 517-542.

¹⁶ En estos modelos se conserva la articulación tradicional por tipos de escuela, pero reunidas todas ellas en un centro escolar. Este tipo no-integrativo de *Gesamtschule* no entrará a formar parte de esta exposición.

Tabla 2:

Escuelas *Gesamtschule* en la RFA. 1991-92. Estados federales antiguos y nuevos.

ESTADO	GESAMTSCHULE INTEGRADA		GESAMTSCHULE COOPERATIVA	
	Número de escuelas	Alumnos del 7º nivel en % respecto a la totalidad de alumnos de ese nivel	Número de escuelas	Alumnos del 7º nivel en % respecto a la totalidad de alumnos de ese nivel
Baden-Württemberg	3	0,7%		
Baviera	2	0,3%	10	1,5%
Berlín (Este y Oeste)	85	36,1%		
Bremen (a)	7	12,2%		
Hamburgo	32 (b)	20,7%	1	1,1%
Hesse	76	15,3%	119	30,7%
Baja-Sajonia	16 (b)	2,9%	18	4%
Renania del Norte-Westfalia	137	12,4%		
Renania-Palatinado	4	1,6%	3	2%
Saarland	12 (b)	6,5%		
Schleswig-Holstein	15 (b)	2,5%	2	1,6%
Total de Länder antiguos	389	8%	153	3,6%
Brandeburgo	310	57,1%		
Mecklemburgo-Ante-Pomerania	14	4,9%	4	1,7%

(a) En el Estado federal de Bremen existen además 32 escuelas aditivas tipo *Gesamtschule*.

(b) Sólo una parte de las escuelas de Educación Especial están concebidas hasta el 7º nivel.

asiste también un considerable número de alumnos a escuelas *Gesamtschule* de carácter cooperativo o centros escolares (el 30,7%). Los restantes estados federales mantienen un nivel bastante por debajo de la media del 8% constatado para el territorio que conformaba la antigua República Federal.

También en los nuevos estados federales se confirma el reparto político. El Estado de Brandeburgo, gobernado por socialdemócratas y el partido Agrupación 90/Los Verdes, mantiene con 310 escuelas tipo *Gesamtschule* el mayor número de estas entidades escolares, incluso para una mayoría de alumnos (57,1%). Por el contrario, los restantes nuevos estados federales (todos ellos con gobiernos demócrata-cristianos) ni siquiera han creado estas escuelas, salvo en el Estado de Mecklemburgo-Ante-Pomerania (14 escuelas para el 4,9% del alumnado).

Al margen de las peculiaridades específicas de cada *Länder* en concreto, se puede constatar como tendencia, no obstante, que las escuelas tipo *Gesamtschule* no se convirtieron en escuelas reglamentarias —aunque allá por los años sesenta fueron presentadas como la mejor alternativa y por ello mejor legitimadas—, sino que se convirtieron en todo caso en una opción más junto a las otras ya existentes; en Baviera y Baden-Württemberg incluso en una institución marginal dentro del marco del sistema escolar público. Sin embargo, se han convertido en escuelas con un carácter propio: son consideradas «integradas» y «diferenciadas» mayormente por su organización interna y también con vistas a su clientela. Son integradoras porque buscan abarcar a todos los alumnos de una edad común y no tanto porque marginen factores como el origen social, el sexo y la procedencia regional a la hora de buscar el alumnado. La característica que las define como una opción escolar más está ligada al hecho de que la asistencia a este tipo de escuelas es, por regla general, una decisión tomada a conciencia por los padres. Además, las capas sociales tradicionalmente privilegiadas siguen mandando a sus hijos a escuelas de categoría superior. La *Gesamtschule* se considera también como integrada por la organización del aprendizaje y por su currículo. Existen períodos de aprendizaje común y sin diferencia alguna para todos los alumnos lo mismo que períodos en los que los chicos y chicas reciben una enseñanza según su rendimiento y según sus intereses. Aquí hay que diferenciar tres niveles de rendimiento. A la vez, en este tipo de escuelas, la diferenciación por rendimiento aumenta proporcionalmente en una u otra asignatura mientras más alta sea la clase a la que se asiste. Esta dife-

renciación en la praxis tiene finalmente también efectos para los certificados expedidos y su categoría: el acceso al ciclo superior del *Gymnasium* sólo está permitido a aquella parte del alumnado que mayores rendimientos ofrece. Los viejos mecanismos de selección y diferenciación del alumnado definidos según la madurez y bastantes arraigados en el sistema educativo alemán, se repiten también, por tanto, en la *Gesamtschule*. La consideración de que se trata aquí de una escuela unitaria es, por tanto, incorrecta si observamos los estudios y las formas de aprendizaje según su función seleccionadora y su valor. El modelo predominante de su organización es un sistema de cursos básicos con el que se trata de abastecer las diversas expectativas de un aprendizaje común y diferenciado. Dentro de lo que se puede denominar enseñanza «básica», es decir, del aprendizaje común, permanecen en lo posible aquellas asignaturas en las que no se busca una diferenciación, sino en las que se busca una enseñanza idéntica para todos. O sea, en asignaturas como Lengua Materna, Sociedad, Política. Asignaturas impartidas en cursos son todas aquellas que se ofrecen para hacer diferencias según el rendimiento, por ejemplo, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Naturales, también la asignatura Politécnica, tal y como se imparte en la escuela tipo *Hauptschule*, y asignaturas que asumen el carácter de opcionales, por ejemplo, Lengua Extranjera. También las asignaturas musicales y artísticas o la Informática. Este sistema de cursos ofrece además la posibilidad de promocionar a través de unas clases de apoyo a cursos de mayor rendimiento (y evitar así el traspaso a un curso de menor rendimiento). Toda organización de cursos, y por consiguiente, también en el nivel de la *Gesamtschule*, requiere por su carácter diferenciador una organización adecuada del currículo.

Para el aprendizaje común, se tiene que definir un sector en el que todos han de adquirir las mismas competencias, a ser posible de idéntico carácter (denominado también *Fundamentum*). Para los alumnos de mayor rendimiento o alumnos que han de recibir una enseñanza más diferenciada se establecen temas y baremos aparte (que reciben el nombre de *Additum* como elemento curricular). Los planes de estudio tradicionales no ofrecen estas opciones. Por ello, en Alemania la reforma de la escuela tipo *Gesamtschule* ha estado marcada siempre por el continuo intento de reformar el currículo¹⁷.

¹⁷ Una visión sobre teorías, estrategias y efectos hasta comienzos de los años ochenta ofrecen HAMEYER, U., FREY, K. und HAFT, F. (Comp.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung* (Basi-

Finalmente, existen dentro del proceso de instauración de las escuelas *Gesamtschule* innovaciones de tipo didáctico y metodológico que suponen reacciones a las experiencias adquiridas en estas escuelas y que van dirigidas a aumentar la integración o que abogan por una mayor diferenciación interna en vez de externa. La multitud de experimentos en ese sentido no puede ser reflejada aquí, pero hemos de señalar los proyectos más llamativos. Con formas de enseñanza globalizantes se intentó ampliar las fases de aprendizaje común y configurar de manera más intensiva los aspectos referidos al aprendizaje social. Un factor que es poco considerado debido al dominio existente de criterios de rendimiento y la distribución del alumnado en cursos separados por tiempo y por nivel social (por tanto, con diferenciación externa). Un proyecto comparable es también el intento de desarrollar formas de enseñanza basadas en «pequeños grupos de trabajo en común»¹⁸, cuyo objetivo es más el apoyo y menos la selección del alumnado.

De todas formas, el problema general que se plantea entre unidad y diferenciación a la hora de aplicar y valorar estos dos elementos y las consecuencias que trae consigo, no reciben así una solución armónica. No obstante, el abanico de alternativas existentes parece tan grande que los proyectos y la forma de desarrollarlos hasta el presente en Alemania sobre escuelas integradas y de carácter diferenciador se presentan como una opción junto a otras. Una opción de carácter flexible que hace posible mantener las pretensiones de una formación común, integrada y diferenciada.

II.2 La ampliación radical: Las escuelas tipo *Kolleg* en el nivel Secundario II

Dentro del marco de alternativas que permanecen adheridas a la idea de la integración se encuentran las escuelas tipo *Gesamtschule* para el nivel Secundario II, es decir, para alumnos que han asistido al nivel Secundario I. Este proyecto está fuertemente relacionado con factores típicos de organización del sistema educativo alemán, dado su razonamiento y el análisis que implica. Tanto

lea, Weinheim). Para una sinopsis actual puede encontrarse información adecuada en (1994): *Arbeitsgruppe Bildungsbericht*.

¹⁸ Libro ejemplar: SCHLÖMERKEMPER, J. et al. (1987): *Lernen im Team-Kleingruppen-Modell* (Frankfurt).

la existencia de una formación profesional posterior a la formación escolar básica como su organización «dual», es decir, tanto en la escuela como en la empresa, son elementos específicos alemanes¹⁹. La separación entre formación profesional y general que esto conlleva, el menosprecio que recibe la formación profesional a la hora de acceder a la Escuela Superior y la acentuada diferenciación a través de símbolos y certificados entre formación intelectual y trabajo corporal, constituyen desde hace tiempo uno de los elementos de crítica a nivel político y pedagógico. La integración de la formación general y la profesional significa, para pedagogos y políticos hasta nuestros días, una de las «piedras de toque para una reforma democrática de la escuela»²⁰.

Dentro del contexto de una política de integración posterior a 1969, los estados federales gobernados por la Socialdemocracia inician varios proyectos de una integración en el nivel de Secundaria II. De la multitud de planes y debates, no obstante, sólo se pondrá en práctica uno, en Renania del Norte-Westfalia. La «Escuela tipo Kolleg en Renania del Norte-Westfalia»²¹ se desarrollará entonces como uno de los proyectos más ambiciosos del sector educativo después de 1970. Incluida en una organización que se apoya en un sistema de asignaturas básicas y cursos, su intención es no sólo superar la separación existente de la formación profesional en relación al acceso directo a la universidad, sino también preparar el camino para desviar la orientación unilateral existente por parte de los alumnos hacia el título de madurez y la escuela superior —una orientación de la que se habla ahora como de callejón sin salida y de carreras universitarias saturadas— y encauzarlas hacia una cualificación profesional y con vistas a una preparación para el inicio de una carrera universitaria.

¹⁹ Una sinopsis de fácil comprensión se encuentra en GREINFERT, W. D. (1993): *Das «deutsche System» der Berufsausbildung* (Baden-Baden). Las especificaciones en la comparación germano-francesa son analizadas de manera muy precisa en SCHRIEWER, J. (1982): Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik, en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, vol. 9.1, pp. 250-285.

²⁰ BLANKERTZ, J. (1971): Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, pp. 809-821, 809.

²¹ El esbozo programático, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE RENANIA DEL NORTE-WESTFALIA (Comp.) (1976): *Schulversuch Kollegschule NW* (Colonia) (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen), nació con la estrecha aportación del pedagogo de Münster, Herwig Blankertz. Véase como sinopsis BLANKERTZ, H. (1982): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik, en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, vol. 9.1, pp. 321-339.

Esta disposición intencionada de una doble cualificación implica la posibilidad de que unidades de aprendizaje polivalentes —a nivel de currículo— puedan ser idénticas a la hora de cualificar para un oficio y preparar para una carrera universitaria. Este proyecto mantiene la intencionalidad de preservar campos de aprendizaje obligatorios, por ejemplo, en las asignaturas de Ciencias Sociales o Lengua, y parte del principio didáctico de la organización del aprendizaje, sobre todo en su orientación científica y en la crítica para evitar así cualquier fijación o especialización unilateral²².

El intento de crear este tipo de escuela en toda Alemania estuvo acompañado desde 1971 de intensivos y controvertidos debates. Estas discusiones pusieron de manifiesto algunos problemas sistemáticos y restricciones estructurales del sistema educativo alemán en el nivel de la secundaria, sobre todo referente a la posición clave que ejerce el acceso universitario en términos jurídicos, tal y como se manifiesta en el título del *Abitur*. Una parte de los temores del lado conservador lo constituían los recelos por el establecimiento de un nuevo camino que no seguía las pautas tradicionales de acceso a la madurez y que implicaba a la vez el reconocimiento de áreas de conocimiento y de aprendizaje poco reconocidas hasta entonces como requisitos para la entrada en la universidad. Por ello, incluso la aceptación de la escuela tipo *Kolleg* como proyecto causó bastantes molestias. Al mismo tiempo, y no sólo por los temores de los conservadores, la aspiración que representaba la escuela tipo *Kolleg* suponía ser demasiado ambiciosa; poco adecuada para resolver los problemas del acceso a la universidad y los de la cualificación profesional. H. v. Hentig, que desde finales de los años sesenta había montando en la Universidad de Bielefeld un «*Kolleg* de Ciclo Superior» tomando como referencia el modelo norteamericano, presentó con este proyecto sus argumentos a favor de una clara separación funcional entre la formación profesional y la formación con vistas a la universidad dentro del nivel de la Secundaria II²³. Ante la existencia de la

²² Una visión sobre la organización didáctica y sobre el sistema básico de puntos (17 en su totalidad, ordenados según ciencias y campos de trabajo) puede hallarse en SCHENK, B. (1982): *Schwerpunktsystem der integrierten Sekundarstufe II*, en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, vol. 9.1, pp. 340-360. La discusión científica respecto a las áreas de asignaturas obligatorias está documentada en LENZEN, D. (Comp.) (1975): *Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich* (Frankfurt).

²³ Este modelo se puede encontrar en HENTIG, H. v. (1971): *Das Bielefelder Oberstufenkolleg* (Stuttgart). El modelo implica la «integración» de aquellas enseñanzas o de asignaturas que se

escuela tipo *Kolleg* existían también temores por parte del profesorado que impartía clases en las escuelas de formación profesional en el sentido de que la integración de la educación general y la formación profesional se haría en perjuicio de cualquier aprendizaje; además de abrir un posible camino a una «intelectualización» de la formación profesional. Un desarrollo, por tanto, en el cual ellos perderían sus cualidades como profesorado especializado²⁴. A pesar de todos los recelos existentes se inició el proyecto. A través de sus resultados es posible hacer ahora una valoración de este tipo de escuelas (véase posteriormente el apartado III).

II.3 La generalización pedagógica de la idea de la integración como respuesta a la diversidad y a la diferencia

Las formas de puesta en práctica de la Pedagogía Integradora descritas hasta ahora, se dejan enmarcar dentro de las tradicionales disputas y debates de historia y política de educación habidas en Alemania. Sin embargo, desde finales de los años setenta surge una nueva variante radical de este tipo de Pedagogía. Tomando como ejemplo la reforma psiquiátrica en Italia²⁵ e inspirados por el reforzamiento de un movimiento protagonizado por los propios afectados, esta vía de la Pedagogía Integradora se articuló primeramente a través de las escuelas de Educación Especial. Se exigía la abolición de este tipo de escuelas y con ello terminar con la segregación entre minusválidos y niños normales. Este tipo de Pedagogía Integradora se estableció primeramente en entidades privadas²⁶ y posteriormente también en la escuela pública, limitándose su extensión

imparten en el *Gymnasium* (su ciclo superior) de cara a posteriores carreras universitarias y los propios estudios básicos de las carreras universitarias.

²⁴ Por ejemplo GRÜNER, G. und GEORG, W. (1976): Beispiele curriculärer Instabilität beruflicher Vollzeitschulen, en *Reifeprüfung, Berufliche Vollzeitschule, Berufsausbildung im öffentlichen Dienst*, pp. 25-51 (Stuttgart) (Informes y Estudios de la Comisión Educativa del Consejo de Formación Alemán, tomo 43).

²⁵ Sobre la recepción en la Pedagogía Especial véase DEPPE-WOLFINGER, H. (Comp.) (1985): Die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, *Behindertenpädagogik*, 4, pp. 392-406, así como (1985): Tutti uguali - tutti diversi, o: Die gemeinsame Schule für behinderte und nicht - behinderte Kinder in Italien, *Demokratische Erziehung*, 2, pp. 16-19.

²⁶ Se hicieron famosos sobre todo los proyectos del pediatra de Munich Th. Hellbrügge que intentó este tipo de integración para las guarderías infantiles recurriendo a la Pedagogía Montessori.

sobre todo a las guarderías infantiles y a las escuelas básicas (*Grundschule*)²⁷.

En la lucha política y educativa esta Pedagogía de la Integración ha probado bastantes discusiones, no sólo entre el profesorado afectado por la pérdida de su estatus, esto es, el profesorado de las tradicionales escuelas de Educación Especial. La idea de la integración resulta comprensible tomando como perspectiva el problema denominado «incapacidad para aprender». Es decir, a través de los diferentes procesos de aprendizaje a título individual, definidos como problemáticos a través de la estigmatización escolar²⁸ o hechos evidentes por medio del o durante el trabajo en la propia escuela. La Pedagogía de la Integración es convincente en estos casos porque interpreta las divergencias como discrepancias y no ya como déficit, porque no emplea métodos de segregación y selección y porque no hace una atribución personal de las posibles causas que haya diagnosticado, sino que busca la respuesta en una integración e individualización del aprendizaje.

Esto requiere, no obstante, no sólo una Pedagogía con una orientación diferente y unos profesionales de la enseñanza mejor capacitados, sino también nuevos medios económicos y otro orden institucional del aprendizaje. La idea de la integración se convierte en problemática, en primer lugar, por razones profesionales y por razones económicas. Igual que en la primera fase de la escuela tipo *Gesamtschule*, el nuevo modelo del aprendizaje requiere más personal, más dinero, más tiempo —y todo ello no está a disposición sin entrar en nuevas discusiones—. La Pedagogía de la Integración se transforma en problemática dentro del debate que mantienen los pedagogos de la Educación Especial también por la propia lógica de su argumentación y por sus propias pretensiones²⁹. Esta argumentación implica en su lógica la aceptación del carácter de lo especial por medio de la integración en caso de la existencia de otros déficits,

²⁷ Una síntesis sobre los diferentes proyectos de integración se ofrece en DEPPE-WOLFINGER, H., PRENGEL, A. und REISER, H. (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988* (München).

²⁸ Son este tipo de atribuciones como las de fracaso, defectos en el aprendizaje o incapacidad para el aprendizaje, las que llevaron en 1900 a crear las escuelas de educación especial.

²⁹ El documento programático más importante es EBERWEIN, H. (Comp.) (1988): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (Basilea, Weinheim).

pero ello no resulta una estrategia comprensible más allá del campo que suponen las propias dificultades de aprendizaje en sí. Si pensamos, por ejemplo, en la educación y formación de sordomudos o de los invidentes está claro que se ha de partir de la base de la heterogeneidad, pero una escolarización común será más que difícil. Incluso los representantes de los minusválidos abogan tendencialmente por una separación institucional de los procesos de aprendizaje que a ellos les incumbe cuando reclaman el derecho al reconocimiento de su idiosincrasia³⁰.

Con vistas a las diferencias de aquéllos a los que va destinada, la Pedagogía de la Diversidad es más un programa que una estrategia para crear unidad e integración. Debido a la aceptación generalizada de la heterogeneidad, se vislumbra finalmente la disolución o la difusión de la idea de la integración. La idea de la integración está amenazada de desaparecer por el hecho de que prima la aceptación de la diferencia más que el aspecto de integrar. Y porque es más difícil encontrar soluciones de tipo organizativo para asuntos como la escolarización de minusválidos; así lo viene demostrando el debate sobre la coeducación de ambos sexos³¹. Por otro lado, se puede hablar de difusión porque el principio de la idea de integración, de que existe algo común —por ejemplo, la idea de una educación general³²— que justifique una escuela común para diferentes cosas carece, cada vez en mayor grado, de fundamento. La idea de una educación general adquiere así, incluso dentro del contexto de la Educación Intercultural, un cierto carácter problemático y requiere bastante nuevos esfuerzos³³. La Pedagogía de la Integración se convierte finalmente —al parecer

³⁰ Esto viene confirmado, en relación al debate en EE.UU., entre otros por SACKS, O. (1988): *Die Revolution der Gehörlosen*, *Freibeuter*, 38, pp. 3-16. El debate germano-occidental en sus vertientes teóricas y políticas viene muy bien documentado en LIST, U. und LIST, G. (Comps.) (1990): *Gebärde, Laut und graphisches Zeichen* (Opladen). El punto culminante de ambos análisis es que no se deduce obligadamente del reconocimiento de la heterogeneidad una solución institucional directa para los procesos de aprendizaje.

³¹ El debate sobre la coeducación en Alemania y la influencia por la discusión feminista internacional viene muy bien resumido en FAULSTICH-WIELAND, H. (1991): *Koedukation enttäuschte Hoffnungen?* (Darmstadt).

³² Algunas ideas sobre la situación del debate al respecto se encuentran en TENORTH, H. E. (1994): *«Alle alles zu lehren». Möglichkeiten und Probleme allgemeiner Bildung* (Darmstadt).

³³ PRENGEL, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Opladen). Aquí se habla de Pedagogía de integración como intento de integrar a los minusválidos en el sistema escolar.

debido a su ascensión imparable— en fórmula mágica que pierde perfil y que alcanza su pleno desarrollo más como lema político que como concepto guía a nivel pedagógico y teórico³⁴. Desde que incluso los antiguos partidarios de la *Gesamtschule* vienen a enumerar en el órgano de difusión del enfático sindicato de profesores los problemas diarios de la Pedagogía Integradora se hace más que necesario la observación distanciada desde el exterior.

III. EXPERIENCIAS, RESUMEN, PRONÓSTICO

En los múltiples análisis que se han realizado respecto al proceso y los efectos de la Pedagogía Integradora dominan en la actualidad aquellos trabajos que tratan la integración en su vertiente clásica, es decir, se trata de estudios sobre las escuelas de formación general al nivel de la Secundaria I. Por el contrario, los resultados de las investigaciones paralelas sobre las escuelas tipo *Kolleg* en Renania del Norte-Westfalia están siendo publicadas poco a poco³⁵. Los resultados sobre la práctica de la Pedagogía de la Integración en las escuelas básicas y de Educación Especial abarcan un corto período de observación y son —tal y como se podía esperar— bastante heterogéneos³⁶. La reflexión profesional de la Pedagogía de Educación Especial ha ido cambiando considerablemente durante la realización de los diferentes proyectos. Mientras que en 1973 la Comisión de Formación del Consejo Alemán de Educación publicó una recomendación sobre «La promoción pedagógica de niños y jóvenes minusválidos y aquellos amenazados por alguna deficiencia»³⁷, en la que la integración venía

³⁴ Los problemas vienen bien ilustrados en SCHLÖMERKEMPER, J. (1989): *Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns*, *Die Deutsche Schule*, 81, pp. 316-329.

³⁵ No obstante, existe actualmente un fuerte debate en el que se conexionan las experiencias realizadas en las escuelas tipo *Kolleg* con aquellos conceptos que tratan las estructuras de la primera formación profesional. Véase para ello GRUSCHKA, A. (1994): *Neue Ansätze zum integrierten Lernen - ein vergleichender Bericht für die OECD* (Essen, Universität Gesamthochschule).

³⁶ Un acceso a esta temática son los artículos en el número 2 de la *Zeitschrift für Pädagogik* (1991), en los que el tema fue la «integración escolar». Amplia información sobre un único proyecto la da HEYER, P., PREUSS-LAUSITZ, U. und ZIELKE, G. (1990): *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (Basilea, Weinheim).

³⁷ Publicada dentro de la serie de las «Recomendaciones de la comisión de formación del Consejo Alemán de Educación» en Bonn (1973).

a asumir el papel de un modelo organizativo junto a otros, por ejemplo, junto a la existencia de la escuela de Educación Especial, la Conferencia de Ministros de Educación publicaba el 6 de mayo de 1974 un acuerdo en cuyo título ya se expresaba un cambio radical. Dicho acuerdo se llamó: «Recomendaciones para la promoción en materia de Educación Especial en las escuelas de la República Federal de Alemania». Ahora se trata, pues, de aspectos especiales de apoyo pedagógico. Es decir, se trata de competencia pedagógica y no en primer lugar de determinados caracteres de los afectados y su capacitación³⁸. Un cambio del paradigma del pensamiento en el campo de la Educación Especial se realiza paralelamente con aquél referido a la integración; pero esa discusión no puede ser reflejada aquí en cada uno de sus aspectos.

Para discutir los problemas sistemáticos de la Pedagogía Integradora que se presentan actualmente en la República Federal, bastará ahora con tematizar las investigaciones sobre la historia y los efectos de la *Gesamtschule*. No obstante, esta bibliografía no podrá ser referida aquí en su totalidad o casi por completo debido al inmenso volumen de trabajos aparecidos y también por las controversias metódicas y teóricas que han surgido a la hora de llevar a cabo la investigación paralela a los diferentes proyectos escolares³⁹. Por ello no pueden ser recapitulados en este lugar todos los elementos. Sin embargo, no todos los aspectos son importantes, por ejemplo, los primeros proyectos relacionados con las escuelas tipo *Gesamtschule* y sus respectivos análisis, ya que el marco institucional, económico y profesional bajo el que trabajan este tipo de escuelas ha cambiado hoy en día.

Una cuestión de importancia es el mensaje que se desprende de las múltiples investigaciones sobre aquellos aspectos centrales bajo los cuales la Pedagogía Integradora ha sido puesta en práctica dentro del marco de la *Gesamtschule*. Si consideramos las intenciones de los propios diseñadores, el objetivo

³⁸ Ello lleva a la necesidad de formular nuevas ideas de tipo pedagógico. Véase BLEIDICK, U., RATH, W. und SCHUCK, K. D. (1995, en prensa): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 2.

³⁹ Por ello existen ya debates sobre la cuestión metodológica referidos a la investigación comparativa, también críticas políticas sobre cuestiones de los diferentes grupos de investigadores y controversias teóricas y de crítica ideológica sobre las propias controversias. Esta discusión que va mientras tanto por sus propios derroteros no podemos reflejarla aquí.

consistía en configurar la igualdad de oportunidades de tal forma que no disminuyera el nivel de rendimiento y que al mismo tiempo se pudieran apoyar los elementos comunes de una nación, una cultura y una sociedad en y a través del aprendizaje escolar. Es decir, aquí se unieron objetivos de tipo pedagógico, en materia de política educativa y social, así como propósitos políticos de ámbito general. Por ello se hace necesario discutirlos, tomando como base la complejidad que les incumbe, partiendo de objetivos concretos e implicando también aquellos efectos no intencionados, tal como yo lo voy a hacer a continuación⁴⁰.

Con vistas a los objetivos concretos, el balance respecto a la *Gesamtschule* no puede ser tajante. Prevalcen méritos junto a déficits. En la comparación de los sistemas y en el análisis inmanente de los proyectos se hace evidente que la escala de los sistemas educativos por sí solos no aclaran de manera contundente la configuración de los procesos formativos y tampoco las formas de organización educativa deseadas, tal y como se creía a finales de los años sesenta⁴¹. Hoy se hace palpable que la escuela tipo *Gesamtschule* integrada es un programa y una realidad con los cuales no sólo se consiguen objetivos marcados, sino que también se provocan una serie de dificultades. No cabe duda que aquella lección que dice que toda reforma trae consigo una serie de efectos indeseados es correcta⁴².

Los detalles, sin embargo, contienen una serie de informaciones sobre dicho proceso y sus resultados y muestran concretamente la capacidad de rendimiento de las escuelas tipo *Gesamtschule*. Para cada una de las dimensiones de los objetivos marcados inicialmente y respecto a la puesta en práctica de los propios objetivos se constata lo siguiente⁴³:

⁴⁰ En este intento prescindo de repetir de nuevo la crítica que hace la izquierda radical a la escuela tipo *Gesamtschule*. Sólo las exposiciones teóricas a nivel pedagógico y político en HEYDORN, H. G. et al. (1973): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (Frankfurt), merecen ser discutidas de forma sistemática, aunque desde un punto de vista crítico. La bibliografía referida a la *Gesamtschule*, que toma como base la crítica al capitalismo, es hoy por hoy de valor anticuario más que otra cosa.

⁴¹ Por ello, en el debate pedagógico, la investigación de la «cultura» escolar está sustituyendo el debate sobre los problemas de los «sistemas» escolares.

⁴² Esto no es sólo un fenómeno alemán. Véase LESCHINSKY, A. und MAYER, K. U. (Comps.) (1990): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe* (Frankfurt).

⁴³ Este resumen se basa principalmente en las investigaciones realizadas por Helmut Fend y su Grupo de Trabajo de Constancia. Véase FEND, D. (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs* (Basilea, Weinheim). Como complemento referente al ren-

- En relación a la distribución de las oportunidades, la *Gesamtschule* no ha creado por sí sola la igualdad escolar y por ello no ha hecho desaparecer la desigualdad social⁴⁴, pero ha tenido efectos en el quehacer diario que han demostrado —en comparación con otras formas escolares— que a nivel pedagógico es la escuela más justa. Las escuelas tipo *Gesamtschule* parecen conseguir en mayor grado una revisión de la atribución escolar, tal y como se da en Alemania con el dictamen después de la cuarta o la sexta clase de la escuela básica. La *Gesamtschule* parece descifrar estos juicios como prejuicios y abrirles a los alumnos vías escolares que, por otro lado, les estarían cerradas.
- También en lo que a la atmósfera escolar se refiere, parece que la *Gesamtschule* (por lo menos al principio) ha conseguido más que otras escuelas. El grado de satisfacción es más alto en todas las personas relacionadas con esta escuela, el grado de compromiso entre el profesorado es relativamente más alto tanto en la propia escuela como a nivel de actividades de tipo político y pedagógico. La *Gesamtschule* parece también apoyar la disminución del síndrome del miedo, la cooperación abierta con y entre el profesorado, padres y alumnos.
- Se trata, pues, de otra forma de aprendizaje, un nuevo estilo de la interacción —eso se nota claramente—. Pero ¿existe también una nueva forma de apoyo del *aprendizaje social*, incluso de formas de un comportamiento claramente social y democrático? Aquí preguntamos por dimensiones de difícil medición y la investigación al respecto no responde de forma lo suficientemente terminante, sino que como mucho ofrece algunos indicios que no permiten una atribución precisa sobre el sistema de la escuela *Gesamtschule*.

dimiento y los diversos efectos institucionales es muy informativo ROEDER, P. M. und SANG, F. (1991): Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, pp. 159-170 (contiene más información bibliográfica).

⁴⁴ El proceso de expansión parece demostrar, por el contrario, que es más probable que a través de la escuela no se puede llegar a una igualdad social. Este supuesto viene corroborado por las constataciones de BLOSSFELD, H. P. und SHAVIT, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, pp. 25-52 (existen resultados discrepantes, aunque no menos importantes para las expectativas de igualdad, provenientes de Holanda y Suecia, que no deberían pasar desapercibidos).

- Una atribución clara y por ello problemática resulta ser, sin embargo, la dimensión de rendimiento en la *Gesamtschule*. Una igualdad del rendimiento en comparación con los sistemas escolares no es realmente detectable. Más bien parece ser que se forma una especie de atmósfera de rendimiento específica en que, por un lado, se promocionan los aspectos positivos de este clima escolar y de formas de comportamiento social. Por otro lado, no obstante, parece variar el rendimiento según el modelo específico de escuela. El sistema de cursos impartidos en la *Gesamtschule* no sólo se convierte así en un problema de la selección y valoración del alumnado, sino que adquiere el carácter de un mecanismo que impregna los *standars* de rendimiento según la escuela y que por ello es definido en la *Gesamtschule* a la baja en comparación con las escuelas tipo *Gymnasium*.

- ¿Se consigue la unidad del alumnado y se alcanza una integración verdadera? La población escolar parece más homogénea que en otros tipos de escuela y no precisamente a favor de los alumnos de mayor rendimiento. Por lo menos no resulta tan heterogéneo como se podría desear. Efectos de tipo *creaming*, es decir, absorber la flor y nata de ciertos grupos específicos de alumnos por otros tipos de escuela es imposible de negar y se convierte así en un déficit y una sobrecarga de la *Gesamtschule*. De esta forma pierde en algunas regiones su carácter integrador o sólo puede integrar a determinados grupos de alumnos que por otro lado se encontrarían en escuelas tipo *Hauptschule* o en las escuelas de Educación Especial. La *Gesamtschule* se convierte así en una entidad escolar para zonas de difícil problemática social o para grupos de alumnos marginados.

El resultado general es, por lo tanto, no tan claro en relación a las propias expectativas y compromisos, tal y como se podría esperar. Y los enemigos de la *Gesamtschule* toman este tipo de diagnósticos como argumento político y pedagógico para negarle a este tipo de entidades escolares su carácter como escuela reglamentaria y para terminar incluso con la existencia de otros proyectos pilotos que se están realizando en este campo. Por tanto, y ante el hecho de la escasa extensión real que ha adquirido la *Gesamtschule* en la República Federal, se podría decir que este experimento social ha fracasado. La *Gesamtschule* no se ha convertido en ese nuevo tipo de escuela de mayor rendimiento y a la

vez con una legitimación democrática y pedagógica más amplia como pretendía. Ante el antagonismo de las partes implicadas y ante la propia realidad, la *Gesamtschule* ha mostrado ser una variante más entre otros tipos de escuelas. Con ventajas indiscutibles y también con claros inconvenientes.

Con vistas a la realidad en la *Gesamtschule* no sirven tampoco ya las viejas esperanzas como argumento. La creación de escuelas integradas exige, en primer lugar, una decisión respecto a las alternativas de las que se dispone como base para configurar una política educativa. Es entonces cuando se puede optar con juicio entre los diferentes tipos de escuela. Esto significa hoy una elección entre sistemas, cuyas desventajas y ventajas están presentes. A favor de las escuelas tipo *Gesamtschule* sirven, hoy por hoy, argumentos que antes no estaban presentes, por ejemplo, la planificación educativa regional. En su contra están otros argumentos que no pudieron ser anticipados en su día, como el de la selectividad. La opción a favor de un determinado sistema escolar no es en la actualidad una decisión fácil y la tenacidad del *status quo* mantiene evidentemente su propia lógica.

Con la mirada puesta sobre la totalidad del sistema educativo alemán, y ello supone el efecto paradójico que mencionamos al principio, se pueden constatar, sin embargo, grandes cambios de su estructura escolar, más allá de lo que cualquier fijación en el tema de la *Gesamtschule* pudiese sugerir. Durante el proceso de aumento de la participación educativa iniciado a pasos gigantescos a partir de finales de los años sesenta, forzado sin lugar a dudas también por el debate intensivo sobre la escuela *Gesamtschule*, el sistema escolar ha cambiado de forma clara en lo que a sus índices relevantes se refiere: la *Gesamtschule* es hoy sólo un tipo de escuela de enseñanza superior junto a otras y acoge solamente al 8% del número total de alumnos. Sin embargo, la distribución del alumnado de las respectivas edades según los restantes tipos de escuelas ha cambiado considerablemente en comparación con el patrón de los años sesenta. La verdadera escuela retrasada es actualmente la *Hauptschule*, el antiguo ciclo superior de la *Volksschule* (escuela popular). Más de la mitad de los alumnos, en algunos estados federales incluso dos tercios, asisten por el contrario a escuelas de enseñanza superior. El tipo de escuela predominante entre el alumnado de 10 a 16 años será la escuela tipo *Gymnasium*, que abarca en la actualidad en algunas zonas de las capitales hasta casi dos tercios de estos chicos. Dentro del proceso de la expansión educativa, las expectativas de la pobla-

ción y sus opciones han cambiado de tal forma que corresponde con la demanda de los partidarios de la *Gesamtschule* y que dice: «¡Manda a tu hijo durante un período más largo a mejores escuelas!» Éste era uno de los principales lemas y de acuerdo con él se están comportando los padres. Por cierto, que ello supone un proceder bastante conforme con las reglas del mercado, puesto que los padres reconocen el callejón sin salida que supone la *Hauptschule*, tanto a nivel escolar como profesional⁴⁵. Los padres ven las salidas profesionales que dependen en el sistema educativo y de trabajo en Alemania del título de *Abitur* y de una educación superior y recalcan, con la opción por un determinado tipo de escuela, la importancia de una formación institucionalizada. Aunque no se puede hablar en términos institucionales de un éxito de la *Gesamtschule*, es un hecho que no se puede poner en duda, en que la universalización de su programa en la actitud educativa de la población ha contribuido a la democratización de las oportunidades educativas y a una mayor participación en las opciones formativas. Por consiguiente, las escuelas tipo *Gesamtschule* y sus partidarios han triunfado, aunque hayan perdido la guerra.

¿Se puede establecer un pronóstico de cara al futuro de la *Gesamtschule* con estos hechos como telón de fondo? Se debería diferenciar entre opciones políticas y pedagógicas y posteriormente someterse al riesgo de pronosticar. Porque el problema es obviamente paradójico: desde el punto de vista político, la diferenciación según los viejos patrones, es decir, la distinción entre tipos de escuelas incomparables, pero importantes para toda una vía educativa, no es legítimo —por lo menos no para el nivel de la Secundaria I—. La organización adecuada para toda formación general, básica e imprescindible para cada individuo es por ello la escuela tipo *Gesamtschule* (obviamente con una estructura flexible), considerándose aquí la integración de las diferentes formas de aprendizaje irrefutables por estar bien arropadas políticamente. Su «puesta en práctica», no obstante, es un problema de poder, aunque con consecuencias pedagógicas. Con vistas a una realización parcial, la *Gesamtschule* no puede hoy por hoy demostrar activamente sus posibilidades pedagógicas porque, al existir como una entidad escolar junto a otras, se le está quitando relevancia política y social.

⁴⁵ En las investigaciones realizadas por el *Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung* se vienen recogiendo, de manera periódica, las expectativas y el comportamiento educativo de la población alemana de la forma que venimos manifestándolo aquí (véase el reportaje en *Jahrbuch der Schulentwicklung*, desde el vol. 1, 1981).

Independientemente de la política, la configuración de una enseñanza integrada y diferenciada resulta, desde el punto de vista pedagógico, una tarea difícil, quizás incluso una tarea aún no resuelta. La creación de escuelas tipo *Gesamtschule* prevalece, por tanto, como prueba para la razón pedagógica y como respuesta que ha de contestar a la pregunta de si es posible encontrar formas de trabajo en las que se puedan conexas de manera razonable igualdad y diferencia, individualización y socialización, promoción y selección. Si un proyecto de esta índole tiene éxito, veremos entonces si el aportar a una sociedad y a una cultura un fundamento común, a través de una escuela común, supone algo más que una ilusión pedagógica.

RESUMEN

La dificultad práctica de conectar eficazmente los factores dialécticos de igualdad/diferenciación, individualización/socialización y promoción/selección ha sido puesta en evidencia con el fracaso que supuso la *Gesamtschule* como experimento en la antigua RFA durante la década de 1970. Debate iniciado a principios de nuestro siglo, la demanda de políticos y gran parte de la sociedad de implantar una escuela única, con expectativas de incrementar al tiempo la igualdad de oportunidades y la calidad, es materializada por vez primera en el Estado de Berlín occidental y seguida por los estados federales con gobiernos social-demócratas.

La *Gesamtschule*, término empleado para designar esta nueva institución que reúne al tiempo en su seno un carácter integrador (por su organización interna, currículo y clientela) y diferenciador (por los períodos de enseñanza adaptada a rendimiento e intereses diversos), no resultó ser el tipo de escuela que encarnara los ideales de mayor rendimiento y legitimación democrática y pedagógica pretendidos. Condicionados por el título *Abitur* y la educación superior, el sistema educativo y el laboral han favorecido indirectamente el prestigio de la escuela *Gymnasium* en detrimento de las restantes. La adopción, no obstante, de un programa escolar al molde de la vigente política de expansión educativa y respecto a los objetivos de ésta (democratización de la oportunidad de la educación y mayor participación en las opciones formativas), es un triunfo que solo a la *Gesamtschule* corresponde saborear.

ABSTRACT

The actual difficulty in linking in an efficient manner the dialectician elements of equality/differentiation, individuality/socialisation and promotion/selection, became evident with the failure of the *Gesamtschule* as an experiment of the former GFR during the 70s. The debate started at the beginning of the century. The demand from politicians and a large part of the society to implement a sole school with expectations to increase equal opportunities and quality at the same time, was met, for the first time, in the State of Western Berlin, and, was followed by social-democrat Governments of federal States.

The *Gesamtschule*, is the term used for this new institution that gathers both, an integrating character (through its internal organisation, curriculum and clientele) and a differentiating one (through the learning periods adapted to output and various other interests), did not turn out to be the type of school that represented the sought ideals of highest output and democratic and educational legitimating. Conditioned by the *Abitur* title and the higher education, the educational and labour systems have indirectly favoured the prestige of the *Gymnasium* school leaving to one side all others. Nevertheless, the introduction of a scholar programme that suits the present policy of educational expansion and its objectives (democratize the educational opportunity and the larger participation in the training options) is a victory that is owed only to the *Gesamtschule*.