

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

POSIBILIDADES Y LIMITES DE LA INTEGRACION
DE LA FORMACION GENERAL Y LA FORMACION PROFESIONAL

WILLI KUHRT (*)

UNA VISION COMPARADA DE ALGUNOS PROYECTOS MODELO EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

En casi todos los Länder de la RFA se han realizado 47 proyectos modelo —además de otros ensayos y regulaciones— para la integración de la enseñanza general y profesional en la enseñanza secundaria de segundo ciclo (Proyectos modelo, 1989, pp. 83-114). Estos proyectos se planearon y se iniciaron en parte a finales de los sesenta y principios de los setenta, pero hasta la actualidad están en los principios de la reforma de la formación. Existen abundantes estudios, artículos y documentación sobre sus concepciones y resultados. Tan sólo la bibliografía publicada sobre el proyecto de escuela-colegio en Renania del Norte-Westfalia abarca 542 títulos comentados.

No podemos tratar con detalle de la génesis del proyecto modelo, sus diferentes expresiones y sus resultados; también se ha dejado a un lado la renovación parcial del nivel superior del gimnasio en 1972, aunque atañe directamente a la temática. Como base de la investigación nos limitaremos a la visión exterior de un pedagogo de la RDA que considera el desarrollo político-social en la RFA desde el principio de los años setenta (la política de formación es siempre sociopolítica), contando sólo con tres circunstancias:

- Observaciones sobre la necesidad histórica y los propósitos generales del proyecto modelo.
- Esbozo de las innovaciones en tres prototipos de investigación en Baden-Württemberg, Renania del Norte-Westfalia y Bremen.
- Estimación de las ventajas y los límites del proyecto de integración en la Alemania Federal.

Además daremos por sabido el polémico paso a la problemática de la integración que se realiza desde hace años en la RFA desde posiciones socialreformistas,

(*) Magdeburgo (República Democrática de Alemania).

liberales y conservadoras, y nos concentraremos principalmente en los problemas del sector con sus realidades correspondientes.

En lo que se refiere a los conceptos de partida «formación general» y «formación profesional», nos remitiremos a las ideas de Gerhart Neuner (Neuner, 1989, p. 10 y ss.) y Heinz Dederling (Dederling, 1986, p. 165 y ss.). Según ellos, la *formación general* es aquella formación común de múltiples utilidades que adquieren todos los miembros de la sociedad para conseguir las condiciones necesarias para la vida, el trabajo profesional y la enseñanza continuada. La *formación profesional* persigue la capacitación específica de la persona en el sistema de trabajo dentro de la sociedad; es una formación especial con una utilidad limitada. Ambos tipos de formación se realizan en procesos pedagógicos y sirven para el desarrollo unitario de la personalidad y para su expresión individual.

Los límites entre formación general y formación profesional no son nítidos; ambos niveles de formación están interrelacionados (Neuner, 1979, p. 78). Esta interrelación se refuerza en los niveles límite —especialmente en los niveles educativos superiores— en un mundo del trabajo en el que el aspecto económico-técnico tiene una importancia cada vez mayor. Dicha interrelación plantea la pregunta de cómo integrar la formación general y la formación profesional en el orden del día de cualquier política de formación actual. A este respecto se ha de hacer notar que el concepto «integración» no está claramente definido, que tiene diversas dimensiones (curricular, social, organización escolar) y que es necesario en diversos temas. A menudo se entiende el «engranaje» o la «aproximación», así como la «fusión» de la formación general y la profesional, como un «conjunto unitario». Utilizaremos el concepto «integración» en un sentido amplio y lo equipararemos con «unión», como se hace en la mayor parte de la literatura especializada de la RFA.

SOBRE LA NECESIDAD Y LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO MODELO

La situación de la formación general y profesional constituye desde Rousseau a Pestalozzi y Humboldt, desde Marx a Lenin y Krupskaja y hasta el presente, un problema de difícil solución para la pedagogía y la política de formación. A final del siglo XVIII aparecieron las corrientes «alta formación de la persona» y «educación para la industria». Esta situación se reforzó en el siglo XIX con el Nuevo Humanismo, y se ha mantenido hasta hoy en los conceptos «formación general» y «formación profesional», constituyendo no sólo un problema teórico de formación y de organización escolar, sino también (especialmente en los países capitalistas) de tensión social.

Ha sido y es necesario históricamente en la RFA eliminar la oposición injustificada entre la formación general (especialmente la «alta» formación de gimnasio) y la formación profesional (como «baja» preparación) en la enseñanza secundaria de segundo ciclo y su equivalencia en el conocimiento social y asegurar el paso al nivel de formación terciario. Con ello se trata de conseguir una amplia democratización del hecho escolar y un contrapeso a la función de selección del nivel superior

del «gimnasio». Es necesario conseguir la declaración de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, superar el callejón sin salida de la preparación profesional y no apartar a los jóvenes en grupos marginales de educación.

Debido a estos motivos sociales, que tienen cada vez más fuerza, ha habido y hay necesidad de superar el abismo existente entre la formación general y la formación profesional. Es preciso considerar lo siguiente:

- El progreso técnico-económico ha irrumpido con fuerza en el tipo de *ciencias de orientación práctica* (por ejemplo, las ciencias técnicas y las económicas), las cuales han modificado no sólo las estructuras de la formación en la escuela superior, sino también el contenido de la formación profesional.
- Las nuevas técnicas y tecnologías ponen un nuevo acento en el contenido de la formación del nivel superior del gimnasio, el cual ha estado marcado tradicionalmente por lo histórico y lo literario-estético, sin corresponder siempre con las necesidades objetivas del progreso técnico-económico ni con los intereses de futuro de la juventud en edad escolar, sobre todo en el número creciente de estudiantes que realizan el *Abitur*; una parte cada vez mayor de ellos acuden a la preparación profesional tras la clase número 13.
- El déficit de formación de las escuelas profesionales, su carácter generalmente pragmático y su poca orientación científica deben superarse en razón de la penetración de las ciencias y tecnologías en las actividades laborales. Esto sólo tendrá éxito cuando los contenidos profesionales fundamentales se unan a contenidos político-sociales generales que aúnen una alta cualificación profesional con competencias político-sociales generales y que den a los jóvenes una mayor disponibilidad, como postulaba Marx como condición para el dominio de las necesidades laborales.

En resumen, hay que hacer notar que en la RFA se hizo reflexionar, a principios de los años setenta, sobre *nuevas ofertas de formación* y nuevas calidades de enseñanza en la enseñanza secundaria de segundo ciclo por motivos pedagógicos y de política de formación. En una más amplia discusión pudo conseguirse un consenso duradero entre las fuerzas políticas que tomaban parte, lo cual permitió la equiparación de la formación general y la profesional en una nueva enseñanza secundaria de segundo ciclo más estructurada. Esta esfera de niveles debía organizarse de forma más abierta y flexible y con salidas de formación diferenciadas.

Sin embargo, no se consiguió ningún consenso sobre el «cómo» de la unión de la formación general y la profesional. No se presentaron experiencias prácticas; las discusiones teóricas tampoco prosiguieron. La Comisión de la Federación-Länder para la Planificación de la Formación (BLK) animó en 1973 a la presentación de distintos proyectos modelo en el ámbito de la enseñanza secundaria de segundo ciclo. La BLK no podía realizar ninguna prueba por sí misma; dependía de las innovaciones de cada *Land*. En 1974 se publicaron unas «Recomendaciones» para la unión de las enseñanzas general y profesional, a fin de dar forma legal adecuada a los proyectos modelo planificados.

El *objetivo común* de todos los proyectos modelo puede esbozarse según esas «Recomendaciones» de la siguiente manera:

- Se pueden probar formas de unión horizontales entre las escuelas profesionales y los niveles superiores del «gimnasio», consiguiéndose así, tanto a través de una mayor diferenciación curricular como de la integración curricular, más posibilidades para el desarrollo individual y la capacitación de todos los jóvenes.
- Debe determinarse mediante diversas pruebas, a través de qué formas de cooperación, integración y reagrupación de las cualificaciones profesionales, sociales y humanas puede conseguirse una nueva calidad de formación en la enseñanza secundaria de segundo ciclo; estas formas deben encontrar expresión en el adecuado engranaje de la formación general y la profesional.
- La oferta de formación en la nueva enseñanza secundaria de segundo ciclo debe unir la adquisición de competitividad profesional especializada con la preparación en los estudios. Se pueden establecer mayores sistemas escolares para desarrollar más posibilidades de diferenciación en especialización y en rendimiento. La pluralidad de los lugares de enseñanza (escuela, empresa, laboratorio, estudio) es resultado de la necesidad de especialización, no de las competencias legales.

Después de unos quince años, se debe preguntar qué innovaciones han supuesto los proyectos modelo realizados en casi todos los *Länder*, si se han comprobado repercusiones en el sistema y dónde se ha evidenciado el germen del futuro desarrollo de la escuela.

COMPARACION DE TRES PROYECTOS MODELO

Quando se clasifican todos los proyectos modelo desde el punto de vista organizativo, se pueden dividir en tres formas principales de organización escolar, de cada una de las cuales seleccionaremos un prototipo:

1. *Ampliación* de una forma escolar ya existente (escuela profesional, nivel superior del «gimnasio», escuela profesional especializada, etc.) añadiendo, al menos, un curso de formación o una parte de él tomada de otra forma de escuela («gimnasio» profesional de Baden-Württemberg).
2. *Construcción* de una unidad escolar en la que cooperen diversas formas de escuela del ámbito secundario II y que se desarrollen hacia un nuevo tipo de escuela (escuela-colegio de Renania del Norte-Westfalia).
3. *Construcción* de *centros escolares* en los que se integren todas las formas de escuela de enseñanza secundaria de segundo ciclo que ya existan en un sistema único (centros escolares en Bremen).

Estas tres formas principales permiten diversas variantes (por ejemplo, en Hessen) que no trataremos aquí. Para poder encontrar una definición apropiada de lo innovador de estos tres tipos modelo, se debe fijar un mínimo en los criterios de comparación. Nos hemos decidido por los siguientes:

Integración curricular como aspecto decisivo de la unión de la formación general y la formación profesional. Hay que considerar las siguientes cuestiones:

- ¿La unión ha tenido un éxito aditivo o integrativo (de extensión especializada), simultáneo o sólo consecutivo?
- ¿Se desarrollan cursos polivalentes que crean titulaciones tanto para cursos de formación profesionales como de estudios?
- ¿Hasta qué punto está regulada profesionalmente la integración?

Integración social; deben tenerse en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Se aspira a la integración de alumnos de todos los estratos y clases sociales?
- ¿Se aprueba la posibilidad de recuperar los exámenes finales de la enseñanza secundaria de primer ciclo, o bien de prepararse para una formación profesional?
- ¿Trabajan los profesores del «gimnasio» o de la escuela profesional en un curso de formación?

Nivel y variedad de exámenes finales de la escuela o de preparación; deben considerarse las siguientes cuestiones:

- ¿Se ofrecen diversos exámenes finales o prevalece una relativa orientación parcial hacia el examen de escuela superior?
- ¿Existen, además de la calificación única, calificaciones dobles que se dirijan tanto a la formación general como al campo profesional?
- ¿Se trata de calificaciones dobles parciales o totales con tiempo de preparación o escolar normal o prolongado?
- ¿Hay alguna repercusión sobre el sistema de reglas?

EL «GIMNASIO» PROFESIONAL EN BADEN-WÜRTTEMBERG (BW)

Nos hemos decidido por el «gimnasio» profesional (BG) de BW por dos motivos:

Con la nueva redacción de la ley escolar de 1-8-1976 se aceptó el BG en el sistema normativo del *Land*. El BG cubre una gran superficie: en 1985 había 167 BG con 31.800 alumnos; uno de cada cuatro estudiantes que hacen el *Abitur* en BW

viene de un BG (Weber, 1987, p. 362 y ss.). A este respecto, Baden-Württemberg se sitúa a la cabeza de todos los *Länder* (Ruhlan, 1987, p. 323).

Según resolución de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los *Länder* (KMK) del 4-12-1987 sobre «realización» unitaria del acuerdo para nivel superior del «gimnasio», se tomará el concepto del BG en Baden-Württemberg como modelo principal para los «gimnasios» profesionales en otros *Länder*.

El BG en BW es un «gimnasio» de tres años del tipo de «construcción»; comprende exclusivamente el nivel superior del «gimnasio» con la clase 11 y los niveles de cursos de enseñanza 12 y 13. Prepara para los estudios de escuela superior (exámenes de escuela superior generales o exámenes de escuela superior especializados) y orienta hacia campos profesionales determinados, sin facilitar calificaciones que puedan utilizarse profesionalmente. Está estructurado en cuatro direcciones: «gimnasio» técnico, «gimnasio» de economía, «gimnasio» de ciencias agrarias y «gimnasio» de las ciencias del hogar y la alimentación.

Los «gimnasios» profesionales surgen, por regla general, en unión con una escuela profesional ya existente, ya que en ésta se dispone de las instalaciones necesarias (talleres, laboratorio) y del personal docente con preparación científica. Para las asignaturas de formación general se añaden profesores de «gimnasio». Pese a estar unida con una escuela profesional, el BG es un *tipo de escuela independiente*; la administración de la escuela está subordinada directamente a él.

Los horarios están orientados en gran parte al canon de asignaturas de los «gimnasios» comunes, por lo que están establecidos los límites de la *integración curricular*. Las innovaciones, por ejemplo, en el «gimnasio» técnico son las siguientes:

- La segunda asignatura obligatoria del curso se enseña como «técnica», con once horas semanales en la clase 11 y con siete u ocho horas semanales en los cursos anuales 12 y 13.
- Hay una hora de prácticas de laboratorio conjunta para las asignaturas de física y química en los cursos anuales 12 y 13.
- En la clase 11 se imparten las nuevas asignaturas «técnica de fabricación», con tres horas semanales, y técnica del ordenador, con dos horas semanales.

Por todo ello es obligatorio reducir las asignaturas de formación general, y se suprimen la música, la educación artística y la geografía; para los idiomas extranjeros se reduce el tiempo de enseñanza; el examen de escuela superior especializada puede superarse examinándose de un sólo idioma extranjero.

La unión de la formación general y la formación profesional tiene lugar en el BG de forma aditiva-paralela; no existen cursos polivalentes. Los contenidos profesionales no responden a una situación profesional seria, ya que están al servicio —como las asignaturas de formación general dominantes— de la preparación de la escuela superior. Una novedad en este tipo de «gimnasio» es un relativo enfoque profesional, pero todavía no dirigido a la equiparación de la formación general y

la profesional. Por tanto se puede no hacer demasiado caso al Ministerio de Educación y Deporte cuando habla de los dos pilares «de igual importancia» en esta construcción.

En cuanto a la *integración social* en el BG, se puede constatar una función social correctora y una permeabilidad limitadas, a la vista de los eficientes alumnos de la escuela real, los cuales tienen el camino abierto para los estudios de escuela superior sin necesidad de pérdidas de tiempo. Las condiciones de ingreso establecen que sólo continúan los alumnos que:

- obtienen el diploma final de la escuela real y consiguen un promedio mínimo de 3,0 en las asignaturas de alemán, matemáticas e inglés o
- que poseen la nota necesaria para pasar de curso en la clase 11 de un «gimnasio» o
- que pueden presentar una buena nota final de la escuela profesional especializada (examen de la escuela especializada).

Según datos estadísticos, en el año escolar 1984/85 los alumnos del «gimnasio» procedían en un 52 por 100 de la escuela real, en un 37 por 100 de la clase 10 del «gimnasio» general y en un 9 por 100 de la escuela profesional especializada de dos años de duración (Weber, 1987, p. 363). No se produce, por tanto, una contribución fundamental a la igualdad de oportunidades sino que, por el contrario, se tiende a una situación de mayores privilegios.

No puede hablarse de una variedad de exámenes de tipo escolar o profesional en el BG, debido a la orientación al examen de la escuela superior.

La política de formación y el progreso pedagógico del BG sostiene sobre todo:

- que ha tenido lugar una apertura parcial del canon de asignaturas del «gimnasio» hacia elementos profesionales (principio de la profesionalidad);
- que por primera vez se han reconocido y aprovechado las asignaturas de rendimiento profesional (por ej., técnica) para adquirir capacidad de estudio.

En conjunto, las innovaciones siguen siendo reducidas, ya que se trata de una construcción pragmática para elevar el número de estudiantes que realizan el *Abitur* mediante el aprovechamiento de la aptitud en el ámbito de la escuela real. El BG es muy «conformista» (Weber, 1987, p. 371), ya que proviene de tres sistemas de escuela que ya existían. Ha fallado en los tres objetivos ya mencionados de recomendaciones para la unión de las enseñanzas general y profesional en la enseñanza secundaria de segundo ciclo.

Debe hacerse notar que se habían concebido otros dos proyectos modelo en los «gimnasios» profesionales de BW, que impartían en tres años la calificación doble (examen de escuela superior y asistente técnico). Se unieron los elementos profesionales concretos e integrativo-simultáneos con la formación general y se completaron mediante la práctica. Aunque funcionó mucho mejor la integración

de las enseñanzas general y profesional y los alumnos estaban capacitados tanto para los estudios como para el trabajo profesional, el Ministerio de Educación no aprovechó las experiencias de estos ensayos, sino que las rechazó de un modo más o menos indirecto.

El ensayo de un «gimnasio» técnico y de ciencias naturales en la escuela Kernschensteiner en Stuttgart se vio reducido al examen de escuela superior común por la entrada en vigor de la nueva redacción del Reglamento de escuelas y exámenes del 1 de agosto de 1984 (Hönes, 1983). El segundo proyecto modelo en los «gimnasios» técnicos de Stuttgart y Ulm (Weber, 1985) continuó como una forma especial, a pesar de su exitoso desarrollo didáctico, y no fue aceptado en el sistema regular. Esto expresa la línea política conservadora que domina en la política escolar de Baden-Württemberg.

EL PROYECTO MODELO DE LA ESCUELA-COLEGIO (KS) EN RENANIA DEL NORTE-WESTFALIA (RNW)

Al contrario del gobierno de unión de BW, el gobierno del SPD en RNW se ha preocupado de apurar las recomendaciones del Consejo de Formación para integrar la formación general y la formación profesional. Anteriormente a la publicación de dichas recomendaciones, el ministro de Educación de RNW había publicado una detallada concepción de un amplio proyecto modelo que había sido realizado por una comisión de planificación dirigida por Herwig Blankertz (nivel de colegio de NW, 1972, pp. 11-79). En diciembre de 1974, la Comisión de Planificación aprobó las «proposiciones para la aceptación de las recomendaciones del Consejo de Formación» (proyecto escolar de escuela-colegio, 1976, pp. 275-338), de forma que se estableció una armonía entre el proyecto escolar planificado en RNW y las recomendaciones centrales para todos los proyectos modelos.

El proyecto de escuela-colegio difiere de manera considerable del sistema regular, se aparta en parte de las recomendaciones y posee un alto contenido innovador que puede esbozarse del modo siguiente:

- La KS es una escuela independiente de varios niveles para el conjunto de la enseñanza secundaria de segundo ciclo, que presenta una oferta de formación diferenciada de las formas de escuela separadas («gimnasios», escuelas integradas, escuelas profesionales y profesionales especializadas) para todos los jóvenes desde los quince años.
- Los alumnos siguen cursos de formación que preparan para el dominio de una profesión, de unos estudios o de ambos. Cada curso de formación está determinado por una dirección especializada; se describe por una tabla de horarios propia y está definida por las condiciones de entrada necesarias, así como por los exámenes finales.
- Cada curso de formación se encuadra en uno de los 17 puntos esenciales que coordinan las direcciones científicas especializadas y su preparación profesional.

Los puntos esenciales (por ej., electrotécnica o educación/sociales) se estructuran de forma que es posible un perfecto entramado entre ciencias y formación profesional. Debido a que cada punto esencial comprende diversos cursos de formación, que pueden tener por ello un diferente examen final, son posibles muchas variantes.

- Hay cursos de formación que se dirigen a una calificación única, es decir, a un examen profesional o a calificaciones medias continuadas o a una calificación de estudios (examen de escuela superior especializada o examen de escuela superior general). Se reúnen dos exámenes finales en un curso de formación, lo que se denomina doble calificación (por ej., técnico de telecomunicaciones con examen de escuela superior especializada). Aunque el alumno solamente obtenga una calificación profesional o de estudios en un curso de formación, las partes respectivas de cada curso, la científica o la profesional, garantizan que todos los cursos están orientados científica y profesionalmente en su dirección especializada.

Con relación a la doble calificación, cabe decidirse por seis tipos de cursos de formación:

1. Clases previas para el año de escuela primaria profesional y el año de escuela primaria profesional (escolarización a tiempo completo) con examen final de educación general básica.

2. Año de escuela primaria profesional y escuela profesional especializada (escolarización a tiempo completo) con examen de segunda enseñanza especializado (FOR).

3. Examen profesional (escolarización a tiempo parcial, sistema dual) con examen de segunda enseñanza especializado (FOR).

4. Examen profesional (escolarización a tiempo parcial, sistema dual) con examen de escuela superior especializada (FHR).

5. Examen profesional (escolarización a tiempo completo) con examen de escuela superior especializada (FHR).

6. Examen profesional (escolarización a tiempo completo) con examen de escuela superior general (AHR).

Cada KS no puede ofrecer todas las variantes de cursos de formación, aunque debe tener un tamaño mínimo para alcanzar una cierta diferenciación y disponer de varios cursos. La oferta se determina según la estructura económica regional y según la demanda de formación.

- El mantenimiento del canon de asignaturas de formación general que ha habido hasta ahora implica una modificación en la enseñanza secundaria (es decir, en la clase 10), ya que sólo así se hace posible la reestructuración de la base científica y de capacidad para lograr la unión de la formación general y la profesional y para adquirir una amplia competitividad desde el punto de vista social, político, cultural y de la especialización. La reestructuración

del contenido de la formación se opera dividiendo cada curso en tres áreas de enseñanza: área básica, área obligatoria y área opcional.

- El área básica reúne las asignaturas que sirven en especial para la calificación especializada; se concentra en un sector profesional determinado para hacer perceptible a los alumnos la relevancia de la enseñanza escolar. Una asignatura tiene una función esencial en el sector de puntos fundamentales. La asignatura electrotécnica asume en el curso de formación de asistente electrotécnico (a tiempo completo)/AHR la función principal. El resto de asignaturas del área básica como matemáticas, física, informática e inglés, están relacionadas con la asignatura principal, sin reducción de las exigencias especializadas, lo que contribuye a la integración de los contenidos generales y profesionales.
- El área obligatoria actúa como engranaje de todos los cursos de formación; asegurará a los alumnos la capacidad de tomar parte en la vida política y social. Consta de las asignaturas alemán, enseñanza social con historia, religión y deporte. La enseñanza se realiza por medio de temas básicos (por ej., individuo y sociedad o coexistencia pacífica) y ha de contribuir al aprendizaje especializado del alumno de la tolerancia, la capacidad de crítica y la competitividad social.
- El área opcional da la oportunidad al alumno de ocuparse de contenidos elegidos por él mismo, entregándose a sus propios intereses e inclinaciones. Puede aparecer un déficit de determinadas asignaturas.

Aunque se han producido diversos problemas y dificultades durante la realización del proyecto de la escuela-colegio (la primera KS se puso en marcha en Düsseldorf en 1977), existen en la actualidad 26 KS en RNW, con unos 58.000 alumnos. Es cierto que no se han podido alcanzar todas las ambiciosas metas planeadas ni se han evaluado todos los cursos de formación, pero en conjunto cabe valorar el proyecto modelo (aún no está concluido) positivamente, lo cual se ha manifestado en los elogios dedicados al *Abitur* de la escuela-colegio (si bien bajo determinadas condiciones) por la KMK en su resolución de 4-12-1987.

A continuación se deben aclarar algunos aspectos de la KS mediante datos estadísticos:

- El 28 por 100 de los principiantes (clase 11) de la KS en 1983 provenían de la educación general básica, el 46 por 100 de la escuela real, el 19 por 100 del «gimnasio» y el 5 por 100 de la escuela polivalente.
- La distribución de los alumnos en los 17 puntos fundamentales es comprensiblemente diferente; la economía y la electrotécnica dominan con más de 10.000 alumnos; las siguen, con más de 3.000 alumnos, la técnica de construcción de máquinas, la técnica de construcción, arte/música/creación, técnica del automóvil y economía del hogar.
- La proporción de alumnos a tiempo parcial frente a alumnos a tiempo completo es de tres a uno, lo que significa que domina la preparación profesio-

nal en sistema dual, el cual sólo ha sido introducido parcialmente en los esfuerzos por la integración.

- La calificación doble (una de las «marcas» de la KS) supone un 27,1 por 100.
- Los centros de formación con certificado de madurez general no suponen más que el 4,1 por 100. Incluso teniendo en cuenta la proporción de los certificados de madurez especializada, la proporción total de certificados de madurez es de, aproximadamente, el 15 por 100.
- Los alumnos hacen una valoración esencialmente positiva de la KS; los que salen de la misma tienen éxito tanto en la profesión como en los estudios.
- La KS ha disputado al «gimnasio», mediante hechos, el privilegio de capacitar para el estudio y simultáneamente ha elevado el nivel existente en la preparación profesional mediante el principio de la orientación científica.
- Desde el punto de vista educativo, la KS se ha abierto a muchos problemas sociales actuales, lo cual repercute, especialmente, en el orden de los cursos obligatorios (de la obligatoria).

Resumiendo, consideramos los tres criterios de comprobación fijados por nosotros:

Con la *integración «curricular»* de la formación general y la formación profesional en la escuela-colegio se inició con buen éxito relativo un camino totalmente nuevo, mediante la construcción de cursos de formación con perfiles fundamentales orientados hacia la profesión y objetivos finales diferenciados. La oferta docente referida a la calificación se escalona en cursos de formación básica (polivalentes para todos los cursos de formación de un punto fundamental), cursos de acentuación y de perfeccionamiento. Las complejas tareas de aprendizaje «transdisciplinarias» que se tienen que realizar cada semestre en grupos refuerzan la integración curricular. Para ello, el programa lectivo queda suspendido durante algunos días. Se pretende una configuración simultánea-integradora del contenido de la formación, no debiéndose pasar por alto, en algunos cursos de formación de doble calificación, la adición de una materia, que supone una mayor carga para los alumnos. El desarrollo general e integral del currículo es una tarea ingente que sólo se podrá resolver en su totalidad a más largo plazo.

La *integración social* se hace presente en el hecho de que todos los alumnos, después de terminar la décima clase del gimnasio, tienen acceso a la KS. Se incluyen aquí los que no han terminado con éxito la escuela principal en el curso de formación «Clase previa al curso de escuela básica profesional/Curso de escuela básica profesional (con dedicación plena/todo el día)» y tienen, de este modo, posibilidad de acceder a calificaciones ulteriores. Se trata de una contribución parcial a la igualdad de oportunidades: la tripartición de la enseñanza pierde sus fronteras en el nivel secundario de segundo ciclo y se incrementa la permeabilidad vertical y horizontal. Por supuesto, la integración social no es nunca completa y así, por ejemplo, en los cursos de formación que persiguen la obtención del certificado de

madurez general, predominan los alumnos procedentes de las denominadas capas medias. La KS no pretende tampoco la uniformidad. Constituye en sí misma una unidad diferenciada en la que la diferenciación es debida a intereses y aptitudes diferentes, a objetivos profesionales distintos. La integración de los niveles superiores de la enseñanza secundaria es insuficiente. En la fase de planificación participaron muchos «gimnasios» en el intento de modelizar, pero la mayoría se han retirado principalmente por razones de prestigio.

En cuanto al *nivel y multiplicidad de los diplomas de preparación y escolaridad*, la KS se muestra abierta y flexible. Solamente los seis tipos de cursos de formación con sus variantes, y además las posibles calificaciones individuales y las calificaciones dobles parciales, constituyen una amplia oferta de formación. La KS no está en absoluto centrada, de forma unilateral, en la adquisición del certificado de madurez. En la controversia escuela-colegio de la KMK de 1985 a 1987 sólo consideraba el nivel de bachillerato superior (*Abitur*) de la escuela-colegio. Los otros muchos cursos de formación no se tocaron en la discusión. Pese a que la KS sigue encontrándose en fase de ensayo, cabe apreciar repercusiones en el sistema normal (*Regel-system*). Así, por ejemplo, en la transformación, desde 1987, de quince escuelas profesionales especializadas de dos años en el nuevo tipo de escuela de tres años «escuelas profesionales especializadas superiores con nivel superior de enseñanza secundaria de 'gimnasio'» (HBF-GOST) se aprovecharon las experiencias de la escuela-colegio. El Presidente del Consejo, Johannes Rau, en su declaración gubernamental de 8 de junio de 1988 ante la Dieta (*Landtag*), dijo que el gobierno tenía la intención de «seguir ampliando el sistema de escuela-colegio e introducir cambios de formación referidas a la profesión en otras formas de escuelas».

Globalmente el *proceso histórico*, tanto pedagógico como de política formativa, de la KS reside en que ha logrado contribuir realmente a la equiparación de formación general y formación profesional, en las actuales condiciones sociales de la RFA, con su introducción en las escuelas profesionales con dedicación plena. Ha logrado, en lo esencial, el objetivo general de los ensayos de modelos introducidos en 1973 para la integración del aprendizaje general y profesional, pese a los problemas todavía existentes.

LOS CENTROS ESCOLARES (SZ) DE BREMEN

La ciudad hanseática de Bremen se encuentra desde el año 1975 en un proceso, a largo plazo, todavía vigente, de reestructuración de toda la organización escolar. Ha surgido así una organización escolar horizontal en la que las escuelas habituales no constituyen más que excepciones (Struckmeyer, 1987, p. 255); así por ejemplo, ya sólo existen dos «gimnasios» autónomos. Según la legislación escolar de Bremen, se han creado hasta la fecha treinta y un centros escolares de nivel secundario de primer ciclo (reúnen las clases 5-10 de las escuelas principales y reales, así como los centros de bachillerato en secciones separadas) y quince centros escolares de nivel secundario de segundo ciclo (recogen todas las escuelas profesionales de tiempo parcial, escuelas profesionales de dedicación plena y clases superiores de bachillerato en secciones separadas). En el proceso de desarrollo de los centros

escolares que constituyen ya el sistema normal se realizaron pequeños ensayos de modelos (ensayos de modelos, 1979, pp. 70-73 y 88-91) cuyos resultados se incorporan en nuestra exposición.

El objetivo principal consiste en lograr la *integración plena* de todos los cursos de formación en el nivel secundario de segundo ciclo. Queda todavía mucho camino por recorrer para conseguirlo. Tomando como base tres criterios de comparación se va a examinar cuáles han sido los logros.

La *integración «curricular»* es la parte esencial de la unión de formación profesional y formación general si se realiza quizá a nivel de los centros de bachillerato profesional de Württemberg. Se establecieron centros escolares para las siguientes especialidades: técnica del metal, técnica de la construcción, técnica de la presión, técnica de la pintura y configuración del espacio, alimentación y economía doméstica. Las citadas *especialidades* se ofrecen en cada centro escolar como materias enfocadas a la profesión en el departamento de «nivel superior de la enseñanza secundaria». Además, la enseñanza se imparte en cada una de las tres secciones, siguiendo planes de estudio específicos con el fin de no poner en peligro el reconocimiento de los diplomas escolares de Bremen en otros («Länder»). La oferta de materia enfocadas a la profesión (técnica de metales, técnica de la construcción, etc.) constituye un complemento para el nivel superior de la enseñanza, sin que esto suponga una calificación profesional parcial ni una suposición en este sentido. El concepto de «Studio» implica cierto pequeño sector integrador. Según esto, además de la enseñanza obligatoria, se puede asistir a diversas comunidades de trabajo de alumnos de todas las secciones.

En lo que respecta a la *integración social* se puede remitir a algunos progresos, derivados de lo siguiente:

- el centro escolar constituye la manifestación externa de una escuela común para todos los alumnos del nivel secundario de segundo ciclo;
- actúa una representación común de los alumnos para las secciones cuya enseñanza está separada;
- los profesores de los centros de bachillerato y de las escuelas profesionales trabajan formando parte de un mismo cuerpo y trabajan, parcialmente, a caballo entre varios cursos de formación;
- a modo de ensayo, en las materias, alemán y política, se imparte una enseñanza común en la clase 11 para los alumnos del nivel superior de la enseñanza secundaria y de la escuela profesional con dedicación plena.

No obstante, pese a estos comienzos de integración social (aproximadamente, el 70 por 100 de los alumnos están en el nivel secundario de segundo ciclo de los centros escolares), uno se pregunta si no se sigue manteniendo de forma indirecta esta tripartición del sistema escolar con las tres secciones separadas.

En relación con el *nivel y multiplicidad de los diplomas de formación y preparación*, se puede comprobar en Bremen:

- que se ha aumentado algo la permeabilidad, ya que en los centros escolares se puede obtener el diploma de escuela principal y de escuela real junto con una primera calificación profesional;
- que en el sector profesional de la técnica de metales, ha tenido éxito el proyecto piloto «año básico de formación profesional», sin incorporarse en el nivel superior de la enseñanza secundaria;
- que no existe calificación doble en relación con el diploma de madurez para escuela superior y no se pudo conseguir la equiparación de formación general y formación profesional.

Aunque no pueden pasarse por alto algunas innovaciones en los centros escolares, pese al gran esfuerzo administrativo y organizativo realizado en Bremen, sólo se puede hablar de una realización puntual de la unión de la formación general y la formación profesional. Las posibilidades objetivas existentes en los centros escolares no están ni mucho menos agotadas, y existe la oportunidad de utilizarlas en los años venideros. La importancia del comienzo de reforma de Bremen estriba en el anclaje legal de la gradación horizontal de la organización escolar. A esta reforma escolar, más bien exterior, deberá seguirle otra interior relativa al contenido.

Si se observa el conjunto de los ensayos realizados en la República Federal de Alemania para la integración de la formación profesional y la formación general, se comprueba en casi todos los casos una *discrepancia entre lo pretendido y la realidad*, de modo que uno se pregunta cuál es la utilidad y cuáles son los límites de estas pruebas.

UTILIDAD Y LIMITES DE LOS ENSAYOS DE INTEGRACION

Debido al federalismo cultural de la República Federal de Alemania, que, por otra parte, constituye un obstáculo para la realización de una reforma escolar a nivel federal, ha sido posible probar, en una multiplicidad de ensayos de modelos, principios de solución *prácticos* para intentar unir, como necesidad histórica, la enseñanza general y la profesional. La indudable *utilidad* de estos ensayos reside, en último extremo, en que se ha enriquecido con alternativas más o menos reales la discusión, muchas veces académica, sobre el debate entre la formación general y la formación profesional. Así mismo han aparecido gérmenes de futuros desarrollos escolares en un mayor enfoque profesional de la formación general en centros de bachillerato, en una referencia científica más clara de la preparación profesional, ya que el desarrollo óptimo de los adolescentes se obtiene de forma global en la unidad dialéctica de formación general y elementos de calificación profesional.

Bajo el signo de la transformación técnico-económica, los ensayos han permitido innovaciones en la enseñanza controladas y limitadas. Pero han permitido también poner de manifiesto las dificultades y los límites de la pretendida integración. Ahora bien, es muy natural que en la puesta en práctica de ensayos de importan-

cia se produzcan los más diversos problemas, desde la resistencia de la burocracia educativa hasta la viabilidad objetiva de un objetivo parcial.

En este artículo no es posible analizar los múltiples obstáculos subjetivos y las condiciones, marco en los diversos *Länder*, que pueden suponer parcialmente otras tantas dificultades. Nos limitaremos, por lo tanto, a los obstáculos esenciales para una integración duradera y lograda de la formación general y la formación profesional en la República Federal de Alemania:

1. Una de las carencias agravantes consiste en que la formación profesional práctica en la empresa (en el sistema dual) queda excluida en casi todos los ensayos. Únicamente de forma ocasional se produce, a nivel regional, unas coordinaciones y colaboración con empresas o con cámaras profesionales. El *carácter de economía privada* de la formación profesional y su posición singular respecto de la enseñanza pública impiden una auténtica integración de la formación profesional y la general. Las asociaciones económicas y cámaras ven amenazado su «dominio formador» en el sistema dual por los esfuerzos de integración, temen un control estatal pleno de la formación profesional en empresas, rechazan en amplios sectores el segundo día de escuela profesional necesario para la integración, y agudizan en los exámenes los problemas de imputación o reconocimiento.

A la vista de estas circunstancias, se puede entender que la integración haya podido hacer progresos especialmente en las profesiones en las cuales la formación y los exámenes se realizan según la legislación del «Land» (o sea, cuando éste tenga competencia) (por ejemplo, profesiones de asistentes). Pero también aquí se advierte que es insustituible el aprendizaje directo en el puesto de trabajo. El trabajo profesional no es solamente el punto de referencia de la formación, sino también el lugar donde se adquiere dicha formación. La enseñanza teórica se tiene que combinar con el aprendizaje en la producción, ya que de otro modo la amplia combinación de teoría y práctica quedan incompletas.

2. Para una combinación dirigida y efectiva de la formación general y la formación profesional al comienzo de la clase 11, se necesita una *sólida preparación* dentro del marco de una concepción de formación general, que ya en el nivel secundario del primer ciclo incluye la formación para el trabajo (mejor formación politécnica) como centro de gravedad didáctico. Pero esto no ocurre en la enseñanza de la RFA. La materia «enseñanza para el trabajo», que incluye cierta dedicación a los sectores técnico y prácticos, sólo se imparte, con éxito moderado, en las escuelas principales. Hasta la fecha no ha sido posible introducir una materia con referencia técnica en las escuelas reales y en los centros de bachillerato general. De este modo para la mayoría de los alumnos se inician sin preparar en las escuelas-modelo lo cual produce, especialmente en los cursos de formación con doble calificación, molestias para los alumnos. Se comprende de este modo que la resolución KMK de 4-12-1987, para todos los cursos de formación que impartan una doble calificación completa con formación general de escuela superior, haya fijado un tiempo de formación de cuatro años.

3. Los ensayos se han introducido en parte con el objetivo parcial de permitir, para todos los jóvenes, igualdad de oportunidades real. Pero la igualdad de oportu-

tunidades al comienzo de la clase 11 no se consigue permitiendo que tengan acceso a escuelas modelo los alumnos de todas las formas escolares del sistema tripartito. En el nivel secundario de primer ciclo se ha producido ya una selección de la que no se puede dar ya marcha atrás, enteramente, en el nivel secundario de segundo ciclo. La *igualdad de oportunidades* consiste en que el nivel de formación de las escuelas principales, reales y de bachillerato es distinto y, por consiguiente, se dan unas posiciones de partida desiguales. Una diferenciación prematura en los canales de formación lleva necesariamente a perjudicar algunos alumnos o grupos de alumnos (Honecker, 1989, p. 17).

4. La problemática de la integración está enclavada en el *juego de fuerzas político* de los partidos y federaciones de interesados de la RFA. La posibilidad política de lograr una combinación razonable de la formación general y la formación profesional no depende, ni mucho menos, de consideraciones objetivas y pedagógicas solamente, sino que recibe la influencia de las consideraciones actuales de la política de partidos respecto de las próximas elecciones parciales (por ejemplo, en Hessen). Un requisito importante para seguir adelante en el camino de la integración es y sigue siendo el reconocimiento de la equivalencia de la formación profesional y la general en la conciencia social. Pretender la integración por motivos principalmente ideológicos resulta tan improcedente como polemizar contra ella desde el punto de vista ideológico solamente. En último extremo, debe valorarse cada forma de integración de forma objetiva según su rendimiento, tomando como base por lo menos tres criterios:

- Desde el punto de vista *pedagógico*, la enseñanza de los alumnos mayores debe estar mejor orientada hacia su objetivo de acuerdo con la planificación de su vida y de su profesión.
- Desde el punto de la *política de formación*, deben evitarse las formaciones que terminan en callejón sin salida y en exclusiones de grupos marginales o residuales.
- Desde el punto de vista de la *economía de la formación*, debe ahorrarse tiempo de escolarización y de formación.

En la actualidad, todavía no es posible realizar una valoración definitiva de los intentos de integración que, por supuesto, son progresistas, ya que no se conocen sus resultados a largo plazo. Las reformas escolares realmente eficaces necesitan periodos de tiempo más largos y van acompañadas ocasionalmente de correcciones.

Originalmente publicado en *Bildung und Erziehung*, vol. 43, núm. 1 (1990). Se traduce e imprime con el permiso del autor.