

## **TRADICIÓN DE LA ESCUELA UNITARIA EN LA RDA Y PROBLEMAS DE LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DESPUÉS DE LA UNIFICACIÓN ALEMANA**

*Christa Uhlig\**

Cuando un Estado desaparece del mapa geográfico actual, el acontecimiento puede considerarse como poco habitual. La RDA existió —incluyendo la fase anterior a su constitución— casi exactamente 45 años. El sistema educativo en la RDA existió casi el mismo tiempo. Con la adhesión de la República Democrática Alemana a la República Federal de Alemania el día 3 de octubre de 1990 concluyó su existencia. A partir de ese momento entraba en vigor el marco jurídico germano-occidental para el sistema educativo —igual que para otros campos—. Este aspecto específico crea una situación diferente de lo que constituye la parte oriental alemana o de los nuevos estados federales (tal es la nueva denominación del territorio que ocupaba la extinguida RDA) en comparación con los restantes estados del Este europeo. Tuvo lugar un doble proceso: por una parte, se disolvió el sistema educativo socialista y, por otra, se adaptaron estructuras educativas ajenas. La velocidad con la que se llevó a cabo dicho proceso ha sido calificada a menudo como acelerada y sus resultados bien pueden considerarse problemáticos. Términos como «prescrito», «impuesto» o incluso «colonizado» muestran reacciones emotivas y a la vez son un buen indicador de la situación actual.

Con este trasfondo por delante, la presente sinopsis quiere informar sobre tradiciones, cambio de estructuras y funcionalidad de la Escuela Unitaria en la

---

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

Zona de Ocupación Soviética –RDA– hasta la fecha de su adhesión al territorio de la RFA, a la vez que pretende problematizar esta evolución desde un punto de vista retrospectivo<sup>1</sup>.

## I. LA CONSTITUCIÓN DE UNA ESCUELA UNITARIA DIFERENCIADA (1946) Y SU TRANSFORMACIÓN EN UN «SISTEMA EDUCATIVO SOCIALISTA UNITARIO»

### I.1 La Ley para la Democratización de la Escuela Alemana (1946)

El desarrollo del sistema educativo en la RDA estuvo marcado sobre todo por las condiciones históricas en Alemania. La reforma educativa iniciada en el Este de Alemania en 1945, se legitimaba históricamente como reacción a la historia anterior alemana. Su objetivo radical antifascista y democrático no sólo correspondía a una decisión consciente, apoyada por demócratas procedentes de diferentes sectores sociales y campos ideológicos en contra del nacionalsocialismo, sino que a la vez suponía aprovechar la oportunidad para tratar de responder a los problemas no resueltos del sistema escolar tradicional alemán de carácter capitalista e iniciar otro camino para el sistema educativo alemán. Por medio de esa decisión se pensaba corresponder mejor con la implantación del derecho a la educación. De este modo se enlazaba con aquellos empeños educativos reformistas de la historia que en la Alemania de 1945 aún persistían. Léase: igualdad de oportunidades a través de una construcción escolar unitaria y permeable, con traspasos acordes a la edad; equivalencia de las ofertas educativas, estatalización, subvención de la enseñanza, separación de escuela e Iglesia, iguales derechos para la mujer a través de la creación de guarderías y asilos infantiles, formación profesional segura, coeducación, etc. A pesar de que la historia educativa alemana está marcada por la existencia de una multitud de ideas sobre escuelas unitarias (Johann Gottfried Herder,

---

<sup>1</sup> Esta exposición se basa parcialmente en los siguientes textos: LOST, C. y UHLIG, Ch. (1993): Escuela Unitaria en el siglo XX. Historia, Problemática e Intentos de realización en la RDA, *Jahrbuch für Pädagogik*, pp. 53-56 (Frankfurt d. M.); UHLIG, Ch. y WIEGMANN, U. (1994): Cambio de estructuras y funciones del sistema escolar en la RDA, en D. K. MÜLLER (Comp.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*, pp. 261-293 (Colonia, Weimar, Viena).

Johann Gottlieb Fichte, Guillermo von Humboldt, Johann Wilhelm Süvern, Adolfo Diesterweg, etc.) y que incluso se habla de un movimiento de escuela unitaria (OPPERMANN, 1982), este tipo de ensefianza bien no se pudo imponer o sólo se impuso parcialmente y después de llegar a muchos pactos (LOST y UHLIG, 1994).

Con este trasfondo histórico y ante el acontecimiento que constituye el régimen nacionalsocialista en Alemania hasta 1945 y la posibilidad ofrecida por las tropas de ocupación aliadas de emprender una nueva etapa social, la motivación era bastante grande para poner en práctica el concepto de una escuela unitaria dentro del marco de una reforma antifascista y democrática del sistema escolar alemán. En la parte oriental de Alemania, ocupada por las tropas soviéticas, influían desde el principio condiciones específicas. La Administración Militar Soviética (SMAD), que ostentó el poder político hasta 1949, y la cúpula del Partido Socialista Unificado —protagonista de los cambios emprendidos y en su vertiente comunista mayormente retornado del exilio soviético— presionaban a favor de un cambio radical del sistema político, dentro del cual la nueva concepción del sistema escolar habría de jugar un papel fundamental desde el principio basada en las tradiciones de escuela unitaria existentes.

Con fecha del 12 de junio de 1946 se promulgó en todos los estados federales de la Zona de Ocupación Soviética una *Ley para la Democratización de la Escuela Alemana* (anexo I). El art. 3 de dicha ley aplicaba el término «Escuela Unitaria Democrática» a «todo proceso de formación, desde la guardería hasta la universidad». «Partiendo de las necesidades sociales» todo chico o joven debía «recibir una formación completa adecuada según su vocación y sus capacidades y sin diferencias por patrimonio, creencias religiosas o procedencia social». Aquí se partía de la concepción de que «la formación escolar de la juventud era un asunto estrictamente estatal» y que la «estructura de la enseñanza pública (...) debía ser la de un sistema escolar idéntico para chicos y chicas, articulado de forma orgánica y democráticamente —por tanto, la Escuela Unitaria Democrática» (UHLIG, 1970: 208).

La estructuración unitaria de la escuela se articulaba basada en una «continuación de los planes escolares de Humboldt», pero también en conexión con los modelos pedagógicos reformistas. Esto es: «ciclo elemental» (guardería infantil); «ciclo básico», como pilar fundamental para todos los posteriores

estudios superiores; «ciclo superior», diferenciado; y nivel de investigación y formación universitaria (BENNER y SLADEK, 1994: 40).

Núcleo esencial de la escuela unitaria era el «ciclo básico», de ocho años de duración, que comprendía en los cursos 7º y 8º, junto a una formación básica, también la impartición de «enseñanza en cursos» en materias como Matemáticas, Lengua Extranjera y Ciencias. El «ciclo superior» se articulaba según una escuela tipo *Oberschule* de cuatro años, que capacitaba para estudios universitarios, y una escuela de formación profesional de tres años de duración, que capacitaba para la asistencia a otro tipo de escuelas específicas y nocturnas y en donde también se podía obtener la titulación para asistir a la universidad.

Los principios básicos y los objetivos para una Escuela Unitaria Democrática eran, además, los siguientes:

- Una educación para facultar a las personas a «ser responsables en su actuación y pensar de forma independiente» y «para que estén capacitados y dispuestos a ponerse al servicio de la sociedad».
- Como «interlocutora de la cultura (...) educar a la juventud hacia un verdadero carácter humanitario, libre de cualquier pensamiento nazi y militarista en el espíritu de la convivencia pacífica y amistosa de los pueblos y de una democracia real» (art. 1).
- Concebir «la enseñanza de forma metódica y científica» a todos los niveles (art. 4).
- Separar Iglesia y escuela «aún reconociendo la plena libertad religiosa y de conciencia».
- Limpieza «de los elementos nazis y militaristas dentro del cuerpo docente y de administración».
- Escuelas básicas y de formación profesional libres de gastos, y garantía de asistencia gratuita a escuelas del ciclo superior y universidad para alumnos procedentes de «familias con bajos ingresos» (art. 5).
- Imponer la inspección escolar bajo la supervisión del Estado, jerarquizada y estructurada según los *Länder* (estados federales), Diputaciones y Municipios hasta el nivel de Director de Escuela (art. 6).

- Hacer partícipes en la reconstrucción de la escuela a una amplia opinión pública, «representantes de los partidos y organizaciones democráticas», de los padres, de las «organizaciones juveniles democráticas» y participación de «los alumnos en la configuración de la vida escolar» (art. 6) (UHLIG, 1970: 208 y ss.).

El sistema escolar unitario se veía complementado —teniendo como modelo las facultades obreras soviéticas— por entidades de preparación de estudios para «obreros estudiantes», reestructuradas en 1949 en facultades obreras y de campesinos. Éstas permanecieron dentro del sistema educativo hasta los años sesenta, aunque perdiendo progresivamente su significado.

La «reforma antifascista y democrática escolar» del año 1945-46 juega un papel especial para la definición del perfil de la escuela y de la pedagogía en la RDA. Dicha reforma muestra una meta orientada en valores democráticos y humanistas, a los que se sentían adheridos muchos pedagogos hasta el final de la RDA, aunque dichos valores fuesen utilizados posteriormente para legitimar la evolución habida en el campo educativo.

## **I.2 Cambios estructurales y de función de la Escuela Unitaria en 1946 y 1965**

Los cambios políticos acaecidos a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta fueron determinantes y mucho más trascendentes para el concepto de escuela unitaria diferenciada. Como el desarrollo escolar estaba caracterizado principalmente por el marco social, existía una interdependencia específica de los acontecimientos políticos y sociales. La orientación iniciada y llevada a cabo entonces, con vistas a una estrategia social de carácter socialista paralela al desarrollo en la URSS, afectaba del mismo modo al sistema escolar, que a partir de ese momento vio reducidas sus posibilidades de desarrollo democrático —igual que otros sectores del ámbito estatal.

La confrontación derivada de la Guerra Fría colocaba a las dos Alemanias en una situación política especial. Por ello se proyectó en el sistema educativo de la RDA una función política e ideológica sobreestimada. Esta funcionalidad se iría definiendo posteriormente cada vez en mayor grado, según la aportación del sistema educativo al desarrollo social y a la construcción de una nueva economía.

Ante este trasfondo, al principio unitarista se le adjudicó un papel especial. A través de una escuela basada en el modelo soviético de una educación organizada de forma rígida, unitarista, con miras al rendimiento y de carácter socialista, se pensó realizar rápidamente los objetivos de formar personalidades con amplias capacidades, contribuir de forma especial al desarrollo socialista de la sociedad a través de la formación y la educación, colaborar en la reconstrucción económica y en la formación de una nueva *intelligentsia*.

Los efectos de la funcionalización de la idea de escuela unitaria fueron, entre otros, la omisión de la libre investigación pedagógica, preponderancia del currículo, orientación unilateral en la pedagogía soviética, cuyos elementos democráticos e innovativos quedaron postergados desde finales de los años veinte por deformaciones estalinistas, análisis ideológico del desarrollo escolar en occidente, marginación de la crítica y de personas críticas, cuyo resultado fue una pobre formación teórica de la pedagogía y del desarrollo reflexivo e innovativo de la escuela. Este cambio de rumbo afectó también al concepto inicial de la escuela unitaria. Sobre todo, la idea de una escuela unitaria flexible no se correspondía con ese modelo promocionado cada vez en mayor grado desde 1948-49, de una escuela unitaria poco diferenciadora y uniforme. Los problemas derivados de la realización tuvieron también su parte en este proceso de reorientación. Y es que en la práctica persistían los efectos del anterior monopolio educativo de las capas sociales privilegiadas. Además, el sistema de cursos no fue concebido según las necesidades de la mayoría de los que posteriormente serían alumnos de formación profesional, sino teniendo en consideración la escuela tipo *Oberschule*, articulada en ramas y como principal sendero en el camino hacia la universidad.

Este hecho, así como las extremas condiciones técnicas, materiales y de personal docente que se presentaban a la hora de plantear el cambio del sistema educativo en la Alemania de la posguerra, arrojaron como resultado la puesta en marcha de una escuela unitaria de carácter poco diferenciador y posteriormente el completo rechazo de la misma por cuestiones de principio —aunque esta práctica se contradecía con las disposiciones legislativas.

La perspectiva no fue entonces la cualificación a través de los contenidos de las estructuras escolares creadas en 1946, sino la rápida expansión de la escuela obligatoria y de la educación general para todos los niños. Como consecuencia de ello se creó a principios de los años cincuenta, para el sistema de Escuela

Unitaria, una entidad escolar de diez niveles como estructura adicional. Su clientela eran sobre todo los hijos de obreros y campesinos. Su función consistía, por un lado, en la preparación hacia carreras superiores en Escuelas de Ingeniería u otras especialidades. Una funcionalidad que se basaba en las necesidades económicas de una mano de obra cualificada. Por otro lado, la escuela de diez niveles era la que más se acercaba al ideario de formación general desarrollado por el movimiento proletario del siglo XX. Sin embargo, dicho plan se enfrentó a un enorme escepticismo —lo mismo que los planes desarrollados en el Ministerio de Educación Popular en 1953, de crear en base al modelo soviético una escuela tipo *Oberschule* de once niveles y con la opcionalidad de un acceso a la universidad posteriormente—. Después de muchas inseguridades respecto a sus funciones en aquel presente y de cara al futuro, se declaró en 1956 este modelo escolar de diez niveles como escuela obligatoria y se estableció después de largas disputas sobre su perfil —ante todo se venía discutiendo la duración del nivel básico— en la *Ley sobre el Desarrollo Socialista del Sistema Escolar*, de 2 de diciembre de 1959. Denominada entonces «escuela politécnica», tipo *Oberschule* de diez niveles.

Hasta principios de los años sesenta este tipo de escuela fue presentado como alternativa al camino emprendido en la Alemania Occidental de restaurar las estructuras escolares tradicionales, y también como ejemplo para un futuro sistema escolar en una Alemania unificada. Los portavoces de las posiciones más liberales fueron marginados de los puestos de dirección y sustituidos por aquellas personas que apoyaban el concepto privilegiado de una escuela unitaria uniforme divulgado entonces por la dirección del PSU (GEISSLER, 1991). A partir de ahí se rechazó cualquier alternativa. La experiencia con esta manifestación de poder disciplinó de forma duradera a toda la casta pedagógica en la RDA<sup>2</sup>.

### 1.3 La Ley sobre el Sistema Educativo Unitario Socialista (1965)

Después de la construcción del muro en Berlín en 1961, el modelo de escuela en la RDA se encauzó hacia una denominada perspectiva socialista de carácter irreversible. Ello afectaba tanto al aspecto del rendimiento como al de

---

<sup>2</sup> La interrupción de las prudentes tendencias liberalizadoras provocó una huida masiva de profesores con cargos directivos hacia la República Federal. En una estadística de carácter reservado de 1957 fueron registrados 1.490 profesores huidos, calificados como «refugiados de la

la formación. Por un lado, se pretendía que la escuela jugase un mayor papel en el fomento del desarrollo económico. Por otro, la escuela se vio entonces envuelta en una confrontación directa con los problemas de «una sociedad civil cerrada» y sus efectos para el desarrollo de la personalidad de los adolescentes. Ambos elementos determinan la rápida orientación hacia un progresivo desarrollo de la legislación educativa, viéndose ésta realizada con la *Ley sobre el Sistema Educativo Unitario Socialista*, de 25 de febrero de 1965. Dicha ley supone un intento de crear unas estructuras de rendimiento unitarias y de conexas todos los estamentos del sistema educativo, desde la guardería hasta la formación de adultos, desde el punto de vista funcional, de contenido y de distribución. Suponía además el intento de elevar el nivel de rendimiento de la totalidad del sistema educativo y de concentrar aún más la enseñanza orientada entonces a la identificación con el modelo de sociedad vigente (anexo II).

Los siguientes principios básicos eran válidos para el concepto del sistema educativo:

- Debía de transmitir una «educación general de carácter moderno y una formación especial», «ayudar a fomentar aquellas facetas del carácter típicas de una moral socialista» y capacitar al individuo para «llevar a cabo como buen ciudadano una labor valiosa, dedicarse a la formación continua, participar activamente a nivel social, colaborar en la planificación y asumir responsabilidades, vivir sanamente, aprovechar el tiempo de ocio de forma adecuada, realizar algún deporte y cultivar el arte» (art. 1).
- El carácter unitarista de la escuela implicaba «diferenciaciones según las necesidades sociales y las capacidades individuales al nivel del ciclo superior» (art. 2).
- El derecho a la educación, válido para todos, debía estar asegurado a través de la permeabilidad de la totalidad de los diferentes niveles escolares. Para acudir a los niveles era válido el principio de rendimiento, considerándose, no obstante, la «composición social de la población» (art. 3).
- La formación y la educación debían de relacionarse con la praxis y con el trabajo productivo (art. 4) y concebirse a todos los niveles como unidad (art. 5).

---

república». Entre ellos había alrededor de un 10% de funcionarios de escuelas (105 directores y 32 subdirectores) (KASPER, 1991: 171).

- «Las instituciones estatales, las organizaciones sociales y la familia» deben colaborar de forma estrecha en la formación y educación socialistas (art. 7) (GÜNTER *et al.*, 1980: 539 y ss.).

La *Ley sobre el Sistema Educativo Unitario Socialista* estuvo vigente hasta la autodisolución de la RDA. El carácter integrativo de todos sus estamentos, su orientación en la ciencia y su conexión con el mundo laboral, estaban acordes, no obstante, con tendencias que se podían constatar a nivel mundial para la escuela en general.

Hasta 1990 no se llevaron a cabo cambios estructurales del sistema educativo. Sin embargo, a partir de 1965 se empezó a trabajar en la llamada «configuración interna» y en el «desarrollo cualitativo» de la escuela. Un proceso modificado en varias ocasiones e influenciado fuertemente a nivel político, que se realizó sobre todo a través de la renovación y el continuo cambio del currículo (NEUNER, 1989). Los aspectos fundamentales del desarrollo escolar solían discutirse en la fase preliminar de una ley o durante la puesta en práctica de la misma. Aunque el debate se hacía cada vez menos públicamente y siempre bajo control político. Ejemplos de estos aspectos fundamentales: la problemática de la uniformidad y la diferenciación, idiosincrasia y funcionalidad de la educación general socialista, promoción de los superdotados, la relación entre educación general y profesional, la politécnica como materia de enseñanza y principio educativo, cuestiones teóricas sobre la personalidad, etc.

Aunque a partir de los años sesenta hubo continuos intentos de una reorientación y renovación en materia de política educativa, un conservadurismo político basado en «estabilidad» y «continuidad», cerraba el paso a cualquier innovación. El desarrollo del sistema educativo había llegado a las fronteras trazadas por el sistema político.

## **II. LA ESCUELA UNITARIA ENTRE PRETENSIONES Y REALIDAD.**

### **PROBLEMAS DE SU DESARROLLO**

La extensión del principio unitarista a todos los procesos externos e internos del sistema educativo provocó una serie de conflictos surgidos a raíz de los objetivos establecidos y la realización de los mismos. Por un lado, quedaba vigente la idea histórica del unitarismo como medio para aumentar la igualdad

de oportunidades. Ello supuso para el sistema escolar en la RDA un factor decisivo, estimulante y de legitimación. Por otro lado, ese principio unitarista se concibió con el tiempo como una oportunidad para imponer globalmente ciertos intereses políticos de poder. En consecuencia, toda idea de unitarismo hacía referencia a la totalidad de sectores y niveles del sistema educativo: al desarrollo de la personalidad, a los objetivos de formación y educación, a los contenidos de la enseñanza, a la conexión de la escuela con el mundo laboral por medio de la enseñanza politécnica, al favoritismo otorgado a la formación en Ciencias y Formación Técnica, y a las estrategias pedagógicas y de metodología de enseñanza y aprendizaje. Los próximos epígrafes se dedican al análisis de algunos de los problemas fundamentales que esta evolución trajo consigo.

## **II.1 Uniformidad en la Educación General**

Los conceptos elaborados de cara a la educación general y los planes de estudio basados en ellos, tenían un importante valor, tanto en materia de política educativa como en pedagogía. A través de estos conceptos y planes se garantizaba el carácter unitario de los contenidos formativos y educativos y la enseñanza obligatoria de determinados conocimientos. El carácter funcional formativo y educativo de la escuela en la RDA se reflejaba en la idea básica de la educación general socialista de actuar como mediadora en el binomio Ciencias e Ideología (NEUNER, 1989: 90). Con ello se persistía en el concepto permanentemente vigente desde Herbart en la historia educativa alemana referido a la «instrucción educativa». Realidad que, de hecho, venía esbozada ya por la forma de reconstrucción del sistema escolar en la Zona de Ocupación Soviética después de 1945 —aunque por aquel entonces se carecía de un contenido programático partidista en concreto—. La fe que se tenía en el potencial educativo y formativo de la educación general sirvió también como base para el deseado alto nivel de formación. A la vez que actuaba, naturalmente, como sinónimo del obligado carácter científico de la enseñanza en todas las fases de desarrollo escolar, así como en todos los niveles del sistema educativo concebido para tal objetivo.

Por ello, en 1945-46 la decisión tomada fue en contra de la articulación tradicional del sistema escolar alemán en tres tipos de escuela diferentes. Se optó por una escuela básica de ocho niveles con carácter obligatorio, que inten-

taba aunar elementos de todos los tipos de escuelas tradicionales. En los niveles superiores de la escuela básica se impartían enseñanzas especializadas, inclusive una lengua extranjera. Conforme a la separación del binomio Iglesia-Estado, las clases de Religión fueron declaradas «asunto de las comunidades religiosas» y abolidas de las materias a impartir (GÜNTER *et al.*, 1980: 518). El cambio más espectacular se llevó a cabo en relación a la «Escuela Popular» (*Volksschule*), existente ya en la República de Weimar, cuando se impuso la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera en detrimento de la asignatura de Ciencias Sociales. Por lo demás, la distribución de los primeros planes de horarios de clases y asignaturas en la escuela básica se realizaron conforme con los antiguos planes en las antiguas escuelas populares.

Ello se cambió con los *nuevos currículos de 1951*. Con la ayuda de éstos se intentó reaccionar de alguna forma a los cambios sociales que se habían llevado a cabo de forma sistemática. Las consecuencias afectaban tanto a las enseñanzas obligatorias como a los objetivos de la llamada Instrucción Cívica. La cuota de las clases de Ciencias en la escuela básica aumentó en un 5% para situarse en un 30% del total de horas lectivas, aumentando sólo el cupo de las asignaturas referidas a Ciencias Naturales proporcionalmente en 4,1 puntos, para situarse en un 9,6%. La Enseñanza Musical y la Instrucción Práctica, sin embargo, registraron una disminución de 16,6 puntos para situarse en un reducido 7,4% (junto a las clases de Corte y Confección, que se sitúan en un 10,2%). Dicha reducción se llevó a cabo a costa de la Instrucción Laboral. La asignatura de Manuales fue abolida como reflejo de un distanciamiento radical de la llamada Pedagogía Reformista, para convertirse de nuevo en materia obligatoria a partir del curso 1956-57, aunque dentro de la asignatura Instrucción Politécnica. El objetivo propugnado por el currículo de 1951 de elevar el nivel general de la enseñanza general obligatoria, fue concebido como intento de optimizar la escuela. Y todo ello a pesar de que en aquel momento no se había dado solución al problema derivado de la contradicción que se daba entonces respecto al nivel del título final, establecido con anterioridad, y los resultados del *output* escolar realmente alcanzado. En las pruebas finales realizadas por vez primera en 1949, el 40% del alumnado procedente de la escuela básica no aprobó los objetivos marcados. La diferencia existente entre los objetivos curriculares establecidos y su realización obligó en el futuro a continuas correcciones.

Por aquellas fechas, y junto a la intensiva búsqueda iniciada a mitad del decenio de una escuela ligada al ideario del socialismo y al modelo de sociedad que se empezaba a vislumbrar y que venía a denominarse Realismo Socialista, los continuos cambios de currículo llevados a cabo posteriormente son determinantes para definir esta década de los años cincuenta como «fase experimental de los planes de estudio» que ha caracterizado la evolución de la escuela en la RDA (ANWEILER, 1990: 18).

El concepto de educación general y la teoría curricular nunca se elaboraron sin que se produjese algún debate. Señalaremos como eje de las permanentes discusiones acaecidas a raíz de la existencia de intereses y necesidades divergentes, las llamadas «proporciones en la educación general». Frecuentemente se podían constatar deficiencias en la formación musical y en el desarrollo cognitivo, se criticaba la sobrecarga del alumnado por el volumen de materias impartidas, así como la absorción del alumno por parte de la institución escolar. La RDA ocupaba en el *ranking* europeo el primer lugar, tanto en lo referido a los días escolares como al volumen de horas lectivas obligatorias. A ello habría que añadir una sobrecarga con los deberes y las actividades extraescolares y extralectivas que el alumnado solía aprovechar en gran medida (ADAM y EICHLER, 1990).

## II.2 Unidad en la Educación

El período decisivo para el desarrollo del concepto educativo, lo mismo que respecto a la funcionalidad de la formación generalizada, fue al terminar la década de los años cuarenta y entrar en la de los años cincuenta. El objetivo de la educación difundido en 1946, orientado a la autodeterminación y responsabilidad del alumno y a favor de la democracia y el antifascismo, fue sustituido por uno de carácter socialista que apuntaba hacia la identificación con el socialismo, practicado en la RDA por medio de un «sistema» de normas. A principios de 1951 el PSU exigía por vez primera la impartición de las asignaturas basadas en los principios del marxismo-leninismo. En 1952 impuso a la escuela finalmente un objetivo educativo de carácter socialista, adaptado en los decenios siguientes según la programática vigente del Partido y el Estado y transmitido a los alumnos a través de un amplio abanico de medidas de carácter ideológico.

Como base para la sustitución del objetivo antifascista y democrático sirvió el argumento de la «teoría revolucionaria». Según ésta, el país se encontraba en

una fase de traspaso de la revolución anti-imperialista y democrática hacia una revolución socialista. En consecuencia, el resultado fue que la escuela fuese puesta a disposición de los intereses políticos, ideológicos e idearios del Estado, llegándose a un progresivo abandono de la función educativa de carácter anti-fascista y democrática. Dicha función se consideraba resuelta desde el punto de vista pedagógico y socioeconómico. Análisis que no fue problematizado o sometido a discusión. Este objetivo se mantuvo esencialmente hasta la bancarrota del sistema político en el otoño de 1989, pero fue modificado constantemente en lo que respecta a su imagen y su manifestación. No obstante, fue perdiendo con el tiempo su conexión con las condiciones de vida reales, con las posibilidades materiales y técnicas, con los requisitos sociales y políticos y las necesidades reales de la sociedad. La «igualación» y la «estandarización» de la educación que ello trajo consigo no supusieron, tal y como se había esperado, la superación de la pluralidad de las ideas políticas, sino que acentuó los antagonismos políticos. Otra de las consecuencias fueron los graves cambios producidos en la conciencia política, sobre todo entre la juventud. Mientras que en 1957 el 57% de los aprendices y trabajadores cualificados y el 60% de los estudiantes se sentían fuertemente ligados a la RDA, en 1988 estas cifras alcanzaban sólo el 18 ó 32%, respectivamente (FRIEDRICH, 1991). En la primavera y verano de 1989 eran los jóvenes y las familias jóvenes las que huían de la RDA.

El sistema educativo se desarrolló cada vez en mayor grado entre la contradicción nacida de sus propias ambiciones y la cruda realidad, entre las declaraciones oficiales y la práctica subjetiva vivida en el día a día. Para el autoconcepto de la RDA, el sistema educativo constituía uno de los principales logros de la historia de la posguerra, fuera de toda crítica. Sin embargo, sus verdaderos logros quedaron apostillados de la conciencia pública por las experiencias de una formación ideologizada y por un canon y una tutelación políticas.

### **II.3 La integración de elementos politécnicos y de formación profesional en la educación general**

En relación con las posiciones defendidas por Marx<sup>3</sup>, las primeras diligencias iban destinadas a determinar la educación politécnica como elemento de

---

<sup>3</sup> Éste había declarado la combinación de trabajo productivo con la impartición de clases y el deporte como «único método para obtener personas omnilateralmente formadas» (MARX, 1962: 508).

los contenidos en la educación general socialista. Partiendo de ello, el siguiente paso fue la puesta en práctica de las posibilidades para su iniciación en clase. Enseñanza Politécnica y Trabajo Productivo de los alumnos como eje central fueron declarados materias obligatorias a partir de 7º, el 1 de septiembre de 1958. La definición dada a la escuela tipo *Oberschule* en 1959 con el atributo de Escuela Politécnica indica que dicha enseñanza debía adquirir, a partir de finales de los años cincuenta, una mayor importancia para definir el perfil de la educación general en la RDA, si lo comparamos con la intencionalidad inicial. La enseñanza politécnica fue concebida como elemento y a la vez como característica de una educación general socialista. Sus objetivos eran conseguir una calidad de formación definida por su relación con la vida real, así como la creación de personalidades de caracteres y convicciones fuertes.

Mientras que en la URSS los derroteros fueron en otra dirección, en la RDA se impuso el concepto inicial referente al carácter formativo de la enseñanza politécnica frente a aquellos intentos de limitar este tipo de educación únicamente a la formación profesional. En la práctica, la integración de la formación politécnica en la educación general supuso un campo de conflicto permanente entre escuelas, empresas, padres y alumnos, a raíz de la frecuente interpretación formalista de aquélla. No obstante, la asignatura Trabajo ocupaba en el *ranking* de preferencia de los alumnos uno de los primeros puestos, probablemente porque en el resto de las clases dominaban las materias y el aprendizaje (ADAM y EICHLER, 1990: 54).

En los años sesenta fueron creados varios modelos integrativos de formación ampliada en la escuela tipo *Oberschule* y de formación profesional. Una de las variantes propiciadas para forjar el binomio educación general y formación profesional fue la formación profesional con *Abitur* (prueba de madurez que da acceso a la universidad). Este tipo de formación se iniciaba después de concluir la escuela tipo *Oberschule* de diez años, implicaba un período formativo de tres años y facilitaba al alumno tanto el *Abitur* como la cualificación de «Trabajador Especialista». Sin embargo, la escuela tipo *Oberschule* ampliada (doce años de duración) seguía funcionando junto al tipo de formación indicado arriba y mantuvo en la práctica su relevancia y su carácter de escuela favorita para el acceso a la universidad. En la *Ley de Educación de 1965* se retiró el concepto funcional exagerado que se venía manteniendo respecto a la producción laboral como esencia de una personalidad socialista formada omnilateralmente. El

binomio formación profesional y educación general ampliada, sin embargo, se mantuvo hasta el final en la RDA como opción poco privilegiada por parte del sistema educativo aunque, no obstante, prevaleció como alternativa estable para obtener la prueba de madurez. Aunque la decisión por un determinado tipo de formación profesional estaba considerada como antesala para una futura opción de carrera universitaria, en la práctica la profesión aprendida no tuvo ningún tipo de incidencia para los estudios universitarios posteriores. El intento puesto en práctica durante un corto lapso de tiempo de llevar a cabo una integración a la inversa de la formación profesional, incluyéndola dentro de un ciclo de cuatro años de duración en la escuela tipo *Oberschule* ampliada, tuvo como consecuencia una considerable pérdida del nivel de enseñanza, tanto en la educación general ampliada como en la formación profesional. Por ello, este experimento fue abandonado rápidamente.

#### **II.4 Uniformidad y diferenciación interna**

El art. 2 de la *Ley de Educación* establecía que el carácter unitario de la escuela implicaba, tanto en el campo de los objetivos como en la estructura del sistema educativo, «diferenciaciones en los niveles superiores», según las necesidades de la sociedad e individuales. La «promoción de aptitudes y talentos» debía servir además para «una mayor dedicación al alumno durante la impartición de clases y en la formación especializada y universitaria, según sus capacidades individuales de rendimiento». Estas medidas fueron acompañadas por medio de la creación de *escuelas y clases especiales*, diferentes actos educativos en escuelas especiales y escuelas superiores, actividades extraescolares y otras diligencias (GÜNTER *et al.*, 1980: 543).

La realización pedagógica de esta demanda resultó ser muy complicada en la praxis, toda vez que la escuela unitaria perdió en los años cincuenta su afán en lo que a la flexibilidad se refiere. La concentración de la labor educativa en la puesta en práctica de una educación general similar para todos los niños iba acompañada de un enorme desgaste de material y de personal. Además, dicha concentración de la tarea educativa tenía que ver con ciertas decisiones tomadas en relación a la influencia que la escuela desempeña en la configuración del concepto pedagógico de un desarrollo omnilateral de la personalidad como

objetivo de carácter general. Por otro lado, era relacionada con aquellos requisitos biosociales necesarios para adquirir cualquier formación.

Por ello, las relaciones entre las ansias de uniformidad y la pretendida diferenciación fue permanentemente punto de debate a nivel político y pedagógico. El principio de unitarismo era claramente el que mayores simpatías consiguió, excepto en la fase constitutiva de la escuela básica de 8 años en 1946. No obstante, era de común acuerdo su carácter dialéctico. Tal privilegio fue legitimado con el argumento de querer abolir el «monopolio educativo de los antiguos señores».

La imposición del tipo de escuela unitaria, sin diferenciación alguna como escuela obligatoria, tuvo como consecuencia la continua ocupación por parte científica sobre los problemas de la diferenciación didáctica o interna, al igual que sobre temas como la promoción de los superdotados o de la formación de elites. Los conocimientos en las ciencias humanísticas sobre el hombre y el continuo rechazo de conceptos mecanicistas sobre el desarrollo de la personalidad impulsaron las necesidades de configurar de manera efectiva la relación entre unitarismo y diferenciación también fuera de cualquier concepto didáctico; sobre todo con vistas al crecimiento económico planificado. En un primer paso, se realizaron medidas adicionales fuera de las clases y con carácter extraescolar, y se crearon estructuras que fomentaban las diferentes aptitudes de manera especial (por ejemplo, trabajos en grupo, academias escolares, competiciones y olimpiadas). A partir de los años setenta se impuso paulatinamente una variedad de la enseñanza facultativa a través de los llamados «grupos de trabajo según el programa marco». Hasta entonces, la enseñanza facultativa se venía desarrollando sólo para una segunda lengua extranjera, sin ninguna función selectiva en relación a la vía educativa a seguir. Por regla general, a partir de 7°.

Para promocionar aquellas capacidades calificadas como de extraordinarias, que divergían del concepto de «capacidad diferenciada», se crearon junto a la escuela unitaria otras escuelas o clases especiales. Las Escuelas de Deporte Infantil o Juvenil gozaban de ciertos privilegios y ventajas por razones de Estado frente a las pocas escuelas que promocionaban las aptitudes en Matemáticas o en Ciencias Naturales, así como frente al mayor número de escuelas de promoción musical o con enseñanza de lenguas extranjeras; por regla general la de ruso. Hablando en términos generales se puede constatar que las

Escuelas Especiales, así como aquellas escuelas dedicadas a alumnos con deficiencias físicas y síquicas, se situaban más bien en la periferia del sistema educativo en lo que a su atención oficial se refiere<sup>4</sup>.

## II.5 Escuela Unitaria y acceso a la universidad

En un campo de conflicto permanente se convirtió la interpretación de la función preparativa a la universidad por parte de la escuela unitaria. Por un lado, la planificación central del «Centro de Demanda de Mano de Obra» y, por otro, el Derecho al Trabajo garantizado constitucionalmente, que incluía también un puesto de trabajo después de los estudios universitarios, hacían necesaria la implantación del *numerus clausus* en el nivel universitario y con anterioridad a la prueba de madurez. Dado que el afán de realizar estudios superiores era mayor que las cuotas establecidas anualmente, se creó un ambiente de competitividad cuestionable desde un punto de vista pedagógico. Este hecho no afectó sólo al rendimiento de los alumnos, sino que tuvo consecuencias también para su disponibilidad de adaptación política y favoreció al cambio de mentalidad que se venía vislumbrando entre los jóvenes. En la práctica escolar, los exámenes para el ingreso en la escuela tipo *Oberschule* ampliada eran interpretados como reglamentación política y marginación de ciertos círculos de la población (oposición política, personas de creencia religiosa) (KLIER, 1990; ANGEBAIT, 1990; KAACK, 1991).

Por otro lado, existían inseguridades sobre la configuración estructural de las vías educativas de preparación al acceso universitario dentro del marco establecido por la escuela obligatoria de diez años tipo *Oberschule*. El tipo escolar *Oberschule* ampliada se basaba en la escuela obligatoria de ocho años de dura-

---

<sup>4</sup> Número de escuelas de enseñanza general y proporción del número de alumnos según tipo de escuela (con fecha del 15-9-1990):

Escuelas en total: 5.928 (2.089.544 alumnos).

Distribución según escuela:

Escuelas tipo *Oberschule* (politécnica): 5.191 (1.970.981 alumnos; 94,3%).

Escuelas tipo *Oberschule* (ampliada): 204 (33.657 alumnos; 1,6%).

Escuelas Especiales: 29 (11.249 alumnos; 0,6%).

Escuelas de Deporte Infantiles o Juveniles: 25 (10.053 alumnos; 0,5%).

Escuelas de Educación Especial: 479 (63.614 alumnos; 3,0%).

ción según la *Ley Escolar de 1959*. En 1965 se determinó, sin embargo, con vistas a las perspectivas y el nivel de desarrollo de la escuela obligatoria, reducir la preparación de la prueba de madurez a dos años y realizar ésta inmediatamente después y basada en la escuela tipo *Oberschule* de diez años de duración. A finales de los años sesenta se crearon las llamadas «clases preparatorias» de las escuelas tipo *Oberschule* ampliada. Con ello se separó estructuralmente el 9º y 10º curso de este estamento escolar que preparaba al alumnado hacia los estudios universitarios. Desde los años ochenta se impuso finalmente la escuela tipo *Oberschule* ampliada de dos años de duración. Esta decisión que favorecía en cierto modo a la formación profesional, fue bastante controvertida entre padres, profesorado y científicos, ya que se temía una disminución de la calidad de la prueba de madurez.

## II.6 Escuela Unitaria y estructura social

Al sistema educativo se le adjudicó inicialmente una «función reguladora» dentro del planteamiento radical de igualdad en el que se basaba toda estrategia social. Por un lado, se quería conceder y garantizar una oportunidad a la educación según la estratificación de la sociedad, sobre todo en relación al acceso a estudios superiores. Para superar la discriminación tradicional de los niños de las capas sociales bajas, se apoyó política y educativamente, sobre todo en los años cuarenta y cincuenta, a los «hijos de obreros y campesinos». Por otro lado, se quería superar, por medio del continuo aumento del nivel educativo general, la arcaica estratificación de clases de la sociedad, estableciendo como objetivo a largo plazo un acercamiento de las clases y capas sociales. Estos objetivos motivaron la ampliación de la escuela obligatoria a diez años, la implantación de la enseñanza politécnica y la concentración de la actividad pedagógica en la elaboración de nuevos conceptos de educación general. Aunque la realización de estas pretensiones tan sublimes provocaba en la praxis contradicciones a raíz de las estrategias de actuación de carácter formalista y político más que pedagógico. No obstante, desde un análisis comparativo, esta meta en el campo de la educación se tradujo en un alto nivel formativo de la población en la RDA y en favorables condiciones materiales y sociales de la educación popular. Como el acceso a la educación superior a través de la escuela regular estaba proporcionado según la estructura social de la pobla-

ción, se daba el caso de que las capas populares no proletarias eran discriminadas parcialmente. Sin embargo, existía a pesar de todo una especie de reproducción de profesionales universitarios provenientes de esas capas sociales.

La promoción y el apoyo específico hacia hijos de obreros y campesinos en los años cuarenta y cincuenta produjo un cambio social, dio lugar a la configuración de una nueva *intelligentsia* y abrió las puertas educativas a más de dos generaciones que en el pasado se vieron discriminadas por su procedencia social (WATERKAMP, 1988; PROKOP, 1988). No obstante, se puede constatar para períodos posteriores que las capas sociales solían reproducirse ellas mismas sin que la escuela tuviese algún tipo de influencia en este proceso. En 1982, el 35% de las personas que accedían a la universidad tenían ambos padres con estudios universitarios o con la titulación de trabajadores cualificados; y el 69% tenía por lo menos un padre o una madre con el mismo tipo de titulaciones (ANWEILER, 1990: 139).

Los altos gastos aportados por el Estado para el campo de la educación popular eximían la contribución familiar de manera considerable y forjaron una visión de la formación educativa y el acceso a ella como un valor natural, como una subvención social garantizada por el Estado fuera de cualquier duda. Esto, así como el inicio de un proceso de estancamiento en el desarrollo estructural de la sociedad, junto a una disminución del prestigio social de las profesiones universitarias y el hecho de que el acceso a determinadas vías educativas dependía o era considerado, desde un punto de vista subjetivo, de la lealtad hacia el Estado o de las buenas relaciones personales que se tuvieran, favorecieron a la vez un cierto declive de la formación como tal. Sobre todo, considerando que la formación supuso uno de los ideales de emancipación del proletariado.

A pesar de que la función, la estructura y el contenido de la escuela en la RDA se iban adaptando a la evolución de la sociedad, se encontraba ésta, más o menos en todas las fases de su desarrollo, entre el afán reformador y la restricción, entre la innovación y la reestauración, reproduciéndose estas contradicciones dentro del propio sistema escolar. Sin embargo, no todos los problemas con los que se tuvo que enfrentar el sistema educativo en la RDA eran típicos para la RDA o podían ser achacados al sistema político. Si analizamos la situación al margen de cualquier prejuicio, observaremos una serie de contradicciones que acompañan permanentemente el debate educativo desde hace más de

siglo y medio, que siguen vigentes y que se acentuarán mucho más en el futuro. Por ejemplo, entre la educación general para todos y la diferenciación necesaria, entre la igualdad de oportunidades y la promoción de las capas desfavorecidas, entre la educación social y el desarrollo de la personalidad, entre la enseñanza de conocimientos y la adquisición autónoma de la materia, entre el aprendizaje, la vida y el trabajo, entre la función emancipadora y estabilizadora de la educación, etc.

Con esta base se puede decir que la escuela en la RDA estaba, por supuesto, en las condiciones de conseguir un nivel de rendimiento alto y unos ciudadanos con opiniones críticas. Sin embargo, la dependencia lineal del sistema educativo del campo político, económico y de la ideología estatal en todos sus niveles provocaba la existencia de un potencial conflictivo, contradicciones y represiones. Este proceso condujo a una valoración negativa del sistema educativo durante el período de la «transición» en 1989 que condujo finalmente a desmontar el sistema escolar unitario.

### **III. LA REFORMA DE LA ESCUELA UNITARIA EN 1989-90, SU ABOLICIÓN Y LOS PROBLEMAS DE TRANSFORMACIÓN DE LAS NUEVAS ESTRUCTURAS**

El movimiento opositor en la RDA, que provocó en 1989 la caída del régimen político, tenía como uno de los temas claves la crítica a la escuela y al sistema educativo. Ya incluso en 1989, después de la dimisión de la ministra de Educación Popular, M. Honecker, que venía desempeñando este cargo desde 1961, el sistema escolar vino a experimentar sus primeros cambios en el campo de contenidos y estructuras: la asignatura Formación Ciudadana dejó de impartirse y asignaturas con un claro matiz ideológico como Historia y Geografía fueron modificadas en sus contenidos. La asignatura Formación Militar fue suprimida; las organizaciones de los Pioneros y la FDJ (organización juvenil del PSU) quedaron marginadas de la vida escolar; el sábado quedó libre de cualquier tipo de clases; y el ciclo escolar para la obtención de la madurez quedó abierto para todos los alumnos interesados. Los deseos paternos de poder abandonar la escuela obligatoria después de los diez años fueron cumplidos y la participación democrática de padres, profesorado y alumnos fue ampliada. Una Mesa Redonda (organismo que reunía a todos los partidos polí-

ticos y organizaciones sociales) había presentado, el 15 de marzo de 1990, una oferta sobre temas como formación, educación y juventud, basada en el programa gubernamental surgido del Gobierno democrático elegido el 18 de marzo de 1990.

Una multitud de iniciativas escolares de carácter reformista partían del precepto unitarista del sistema escolar y favorecían diversas formas de una escuela polivalente (*Gesamtschule*), orientada en los niños y con estructuras elásticas, como modelo a seguir en una futura reforma escolar. La crítica clave no iba dirigida contra el sistema de Escuela Unitaria, sino contra sus mecanismos de regulación, su utilización ideológica y su inmovilismo parcial. El punto de mira se desplazó ahora, entre otras cosas, hacia las ideas que dieron lugar a la *Ley sobre la Democratización de la Escuela Alemana* de 1946, considerándose su futuro desarrollo como una fuente de potencial innovador para la actual escuela alemana. También la opinión pública seguía considerando positivamente la estructura escolar unitaria que garantizaba la escolarización obligatoria para todos los niños y jóvenes y que iba acompañada de un amplio abanico de medidas sociales.

Con la decisión de la RDA de adherirse a la República Federal de Alemania, el 3 de octubre de 1990, se produjo un cambio de esta perspectiva reformista en el campo de la política educativa. Se inició un proceso de adaptación del sistema escolar unitario nacido en la RDA y transformado en varias ocasiones desde 1989, hacia las estructuras escolares existentes en la República Federal. El marco de actuación para las decisiones a tomar en el campo educativo se situaba ahora en el nivel de los *Länder*, siguiendo así la tradición germano-occidental de la autonomía de los *Länder* en materia educativa. Marco que, con las elecciones del 14 de octubre de 1990, venía caracterizado por las nuevas mayorías políticas. Los cinco nuevos *Länder* promulgaron hasta el verano de 1991 sus respectivas leyes escolares, reconstruyendo así en el Este de Alemania el sistema escolar articulado (anexo III).

Excepto en los estados de Brandeburgo y Berlín<sup>5</sup>, las restantes leyes establecen ahora una escuela básica de cuatro años (denominada *Grundschule*). El ciclo Secundario I y II se divide en escuelas tipo *Gymnasium* tradicional (cursos 5º a 12º) y en escuelas regulares de diferentes denominaciones. En aquellos

---

<sup>5</sup> En Berlín se amplió a toda la ciudad la Ley de Educación que hasta entonces sólo estaba vigente en la parte occidental de la ciudad.

estados federales en donde la opinión pública pudo evitar la creación de escuelas primarias superiores (*Hauptschule*), la función de éstas ha sido asumida por las escuelas regulares. Solamente el Estado federal de Mecklemburgo Pomerania Occidental creó escuelas tipo *Hauptschule*. Muchos profesores y padres favorecían la implantación de escuelas tipo *Gesamtschule*. Sin embargo, ésta consiguió convertirse en una opción más, junto a los otros tipos de escuela, sólo en el *Land* de Brandeburgo. También los conceptos alternativos, elaborados en 1989 por profesores con el objeto de crear escuelas no-estatales, quedaron bastantes marginados a la hora de tomar las oportunas decisiones políticas.

Los estados de Mecklemburgo Pomerania Occidental, Turingia, Sajonia-Anhalt y Sajonia redujeron la obligatoriedad escolar a 9 años (certificado de la *Hauptschule*). Sólo los estados federales de Brandeburgo y Berlín han mantenido la obligatoriedad escolar de 10 años. A ella le sigue, por regla general, una obligatoriedad de formación profesional de tres años de duración. La enseñanza religiosa fue reimplantada como asignatura. Una normativa de excepción rige solamente en Berlín<sup>6</sup>. Sólo en el Estado de Brandeburgo se viene desarrollando una asignatura alternativa a la de Religión, denominada Vida, Ética y Religión. La independencia religiosa de la mayoría de la población en la parte oriental de Alemania provoca precisamente en este campo una multitud de conflictos. La fundación de colegios privados, como entidades con autogobierno, está permitida dentro del marco que establece el Estado. Las escuelas de Educación Especial siguieron funcionando como un estamento autónomo del sistema escolar. El Estado de Brandeburgo es el que más impulsa el desarrollo de programas de integración en este ámbito.

Junto a la reproducción de la estructura escolar articulada, las condiciones marco de financiación del sistema educativo se han adaptado a las existentes en los estados federales que formaban anteriormente la RFA. Paralelamente, ha tenido lugar una selección del personal docente de la extinguida RDA, según los criterios de profesionalidad y del ámbito político vigentes en la actualidad. Ello ha dado como resultado una mejoría del equipo técnico del que disponen las escuelas hoy. Pero también a un aumento del número de alumnos por clase

---

<sup>6</sup> En Berlín rigen normativas de excepción basadas en la *Ley Fundamental Alemana* (cláusula de Bremen). Las mismas establecen que las comunidades religiosas impartan la asignatura Religión con plena autonomía (FÜHR, 1992: 18).

y del horario lectivo de cada profesor, además de un crecimiento de las escuelas y la reducción del personal docente en excedencia. «Más de 30.000 profesores perdieron sus puestos de trabajo desde 1990 por motivos políticos, profesionales y estructurales» (FÜHR, 1992: 26).

Esta estrategia de adaptación se presenta como problemática desde muchos puntos de vista (WEIBBUCH, 1994). El choque frontal entre dos modelos de escuela completamente diferentes supone en la praxis un sobrecargo para profesores, alumnos, padres y municipios<sup>7</sup>. Además provocan recelos, presionan socialmente, traen consigo la pérdida de identidad y suscitan resignación.

Esta situación se refleja también en el aumento de una visión mitificadora de las experiencias realizadas anteriormente e influye igualmente en la valoración del sistema educativo actual. El Instituto de Prospectiva Escolar de la Universidad de Dortmund obtuvo los siguientes resultados sobre tendencias actuales en la valoración del sistema educativo en la RDA: el 61% de los encuestados opinaban a finales de 1993 que hubiesen preferido el mantenimiento del marco organizativo del sistema escolar, «libre de cualquier pedagogía partidista e ideológica» (en 1991: 57%). El porcentaje de aquellos que eran de la opinión de mantener el sistema educativo existente en la RDA sin cambio alguno aumentó incluso al 20% (en 1991: 5%). Solamente el 19% (en 1991: 38%) están conformes con la reestructuración realizada del sistema educativo. La encuesta reflejaba además el deseo de una mayor «subvención por parte del Estado». Deseo que en el Este de Alemania no sólo implicaba la seguridad económica, sino también la igualdad de oportunidades. Pero no sólo la estructura escolar encuentra un apoyo mayoritario, sino también determinados objetivos y contenidos de la enseñanza. Más de la mitad de los encuestados son de la opinión de que la enseñanza de la asignatura Politécnica ha demostrado sus ventajas. La tendencia hacia una «escuela de carácter exigente a nivel de rendimiento y disciplina» es importante (ROLFF, 1994: 27 y ss.) (anexo IV).

Atribuir estos resultados a una ola de nostalgia sería demasiado fácil. Las personas en la Alemania Oriental tienen la oportunidad mejor que nadie de

---

<sup>7</sup> Sobre todo, la reducción de las subvenciones al sistema educativo supone una sobrecarga adicional para los ingresos de los padres a un nivel no conocido hasta el presente. Excepto una aportación mínima para la manutención (entre 0,6 a 1,20 marcos/día), los centros de atención infantil (guarderías, asilos infantiles, asistencia en vacaciones, etc.) eran casi gratuitos.

poder comparar dos sistemas diferentes. Lo mismo se puede decir para otros campos. Por ejemplo, la red escolar creada en la RDA hacía posible la asistencia a una escuela cerca del lugar de residencia. Trayectos largos para acudir a clase eran prácticamente inexistentes. Desde el asilo infantil hasta el 4º curso, pasando por actividades múltiples de tiempo libre, la escuela asumía de hecho el cuidado de los chicos a tiempo completo. Ello significaba una condición *sine qua non* para la participación activa de la mujer en el mundo laboral. La integración de la escuela en el municipio o en las zonas de residencia favorecía al mismo tiempo la comunicación entre padres, profesores y alumnos, en el sentido de una «escuela vecinal». El tamaño apreciable de las escuelas —por regla general disponían de dos o tres ciclos como máximo— impedía el carácter de anonimato y los problemas derivados de las grandes unidades escolares. La convivencia de niños de diferentes edades y la colaboración entre el profesorado en un mismo organismo escolar, ofrecía una situación pedagógica que correspondía en mayor grado a las condiciones de vida naturales y que funcionaba de forma especialmente positiva a la hora del inicio de la enseñanza especializada.

Actualmente existe en la antigua Alemania Oriental el peligro del surgimiento de «una escuela de dos clases sociales». Esta tendencia se observa, por un lado, en la afluencia de alumnos que se dirigen hacia los institutos de bachillerato (*Gymnasium*); por el otro lado, se constata un cambio de la procedencia social de los alumnos en los diferentes tipos de escuela. Este proceso va paralelo a otro que acentúa la diferenciación y, en consecuencia, un efecto de pérdida de solidaridad del profesorado, que en la RDA, a excepción del «profesorado del nivel elemental», era más bien uniforme según su formación, su estatus social y sus ingresos<sup>8</sup>.

#### IV. LA ESCUELA UNITARIA COMO DESAFÍO PARA LA PERSPECTIVA DEL DEBATE EDUCATIVO

1. La escuela en la RDA no fracasó por su organización unitaria, sino por su funcionalización ideológica, su inflexibilidad estructural y su regla-

---

<sup>8</sup> La propaganda masiva, llevada a cabo inmediatamente después de la apertura de las fronteras por organizaciones corporativas del profesorado conservadoras, aportó, evidentemente, su

mentación burocrática como parte de un aparato de Estado. Esta tesis tiene consecuencias: si no se quiere perder la única experiencia que se ha dado en Alemania de instaurar una escuela de carácter unitario en todo un Estado sin percatarse de los posibles conocimientos que dicho experimento pudiese traer, está claro que los 45 años de historia de la escuela en la RDA han de convertirse en tema de investigación pedagógica e histórica, libre de cualquier prejuicio. Dicha investigación ha de tratar las contradicciones externas e internas, así como sus equívocos y las innovaciones, inicios de reformas y alternativas. El desarrollo de una estructura escolar unitaria que daba la posibilidad de asistencia a la escuela durante diez años a todos los jóvenes, que integraba el concepto politécnico y que garantizaba apoyos sociales estables, seguirá siendo fuente de interés, sobre todo dentro del debate de reforma escolar a nivel europeo.

2. En un grupo de países que han intentado en este siglo establecer nuevas pautas de desarrollo frente a las estructuras sociales tradicionales, los modelos de integración han servido como primera y eficaz medida para un cambio justo de la sociedad. Aquí no se trataba solamente de una garantía constitucional de igualdad de oportunidades, sino de un cambio sustancial de los recursos estatales a favor de ayudar a desarrollar el sistema educativo en todos sus ámbitos y de promocionar las capas sociales desfavorecidas. En la perspectiva de finales del siglo XX perduran, a pesar de todos los fracasos políticos y sociales de esos sistemas, elementos tenaces y profundos de una emancipación educativa. A la vez se presentaron, obviamente, una serie de discrepancias insuperables entre las posibilidades y las necesidades del desarrollo educativo por un lado, y las condiciones económicas, los requisitos y las posibilidades de rendimiento de sistemas sociales no capitalistas por otro (igual que ocu-

---

granito de arena a esta situación. Por ejemplo, la organización *Deutscher Philologenverband*: «La diferenciación de las vías educativas por medio de la diversidad de tipos de escuela corresponde al deseo individual de formación y a las diferentes posibilidades de educación de la joven generación y las diferentes tareas de la sociedad. Por ello, un sistema de educación articulado es más justo con el individuo y con la sociedad que cualquiera estructura integradora» (charla de Bernhard Fluck, presidente de la organización *Deutscher Philologenverband*, el 18-3-1990 en Berlín. Título de la exposición: Escuela y política escolar actual en la República Federal de Alemania).

rió en el caso del desarrollo cultural y social). Las contradicciones que esto provocaba afectaban a la respectiva situación del sistema educativo, incluso a su funcionalización en cuanto a contenidos y en lo político. Sin embargo, se vislumbraron conceptos alternativos en el desarrollo de los sistemas educativos a la hora de tratar el tema de la educación.

3. Desde una mirada retrospectiva perdura la duda sobre las posibilidades reales de la reforma educativa iniciada en la RDA en 1989, que levantó también esperanzas para una revitalización del debate sobre reformas educativas en la República Federal. El sistema educativo en la RDA se presentaba incapaz de realizar cualquier reforma mientras seguía en manos de aquéllos cuyo único objetivo era utilizarlo para cimentar sus propios intereses políticos e ideológicos. Se mostró capaz de reformarse en el último año de existencia de la República Democrática. Aquel período comprendido entre la vieja y la nueva estructuración, pletórico de ideas concretas e intentos prácticos, entrará a formar parte de ese material histórico que servirá como base de debate sobre la Escuela Unitaria ahora y de cara al futuro.

Las iniciativas emprendidas y el desarrollo habido en ese último año hacen pensar que, a pesar de todas las desviaciones del sistema escolar germano-oriental, se podría haber llevado a cabo una reforma general del sistema educativo mucho más fácilmente si se hubiese tomado como base las estructuras unitarias que habiendo empleado las del sistema escolar articulado. Sobre todo porque las reformas no hubiesen tenido que competir con otros tipos de escuela, como fue el caso del movimiento a favor de la Escuela Polivalente (*Gesamtschule*) en la República Federal. Esta oportunidad se perdió con la incorporación al sistema educativo germano-occidental.

Las experiencias históricas y la reciente historia muestran que, tanto en la Alemania Occidental como en la Oriental, no se aceptaba una Escuela Unitaria diferenciada en sí, con titulaciones académicas equiparables, abierta a todos y, por ello, con estructuras uniformes.

4. Con frecuencia, en el debate actual se valora la idea de una Escuela Unitaria como una cosa obsoleta. Las posibilidades para llevar a cabo reformas del ahora sistema educativo «pangérmico» parecen escasas. Y ello porque nadie se puede imaginar que se pueda llevar a cabo en el Este

de Alemania en la actualidad una reforma que supere las estructuras escolares existentes en Occidente. La cuestión clave es si la discusión sobre la Escuela Unitaria será capaz de presentar un concepto convincente bajo unas nuevas condiciones. Un concepto que asuma los procesos de cambio habidos en la idea de escuela unitaria ante el trasfondo histórico variable y bajo unas relaciones muy concretas con el sistema. Un concepto que incorpore además aquellas experiencias hechas realidad a nivel político y pedagógico de la demanda de igualdad social en el sector educativo. No sólo el entorno de vida y las condiciones de la socialización han cambiado a lo largo del siglo XX, sino también la función de la escuela en el desarrollo de los jóvenes. Estratificaciones de tipo social cambian al igual que discriminaciones sociales. Captar esta realidad, problematizarla y traducirla en actividades de reforma escolar, ello es la forma más adecuada para asimilar ahora y en el futuro el reto que supone la Escuela Unitaria. A la vez que es una condición para esa imprescindible crítica escolar con vistas al desarrollo de la escuela, la formación y la educación.

En este sentido argumentaba el reformador escolar berlinés Paul Oestreich ya en los años veinte:

«[La Escuela Unitaria flexible] llegará porque ella supone la idea inmanente en todo desarrollo escolar moderno. ¿Cuándo llegará? Eso no lo sé, evidentemente (...). Pero la escuela no llegará a apaciguarse hasta que se haya disuelto de forma flexible, hasta que se haya convertido en intranquilidad estable, hasta que las masas de individuos no tengan que amoldarse a los pocos esquemas escolares existentes, sino que sea la escuela la que se muestre indulgente, la que varíe según los individuos que asistan a ella» (OESTREICH, 1920: 26 y ss.)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, H. und EICHLER, W. (1990): *Versäumnisse und Chancen. Alte und neue Versuche zur Strukturierung der Bildungsinhalte der DDR-Schule*, en *Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik*, vol. 7, (Braunschweig, D. Hoof).
- ANWEILER, O. (Dir.) (1990): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (Köln).

- BENNER, D. und SLADEK, H. (1994): Das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule und die unterschiedliche Auslegung seiner harmonischen Annahmen zum Verhältnis von Begabung und Bestimmung in den Jahren 1946-47, en H.-H. KRÜGER und W. MAROTZKI, *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: zwischen Systemvorgaben und Pluralität*, pp. 37-54 (Opladen).
- CLOER, E. (1993): Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945-1989, en H.-G. HERRLITZ, W. HOPF und H. TITZE, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, pp. 173-201 (Weinheim und München).
- FRIEDRICH, W. (Ed.) (1991): *Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftliche Situation, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren* (Opladen).
- FÜHR, Ch. (1992): *Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern der Bundesrepublik* (Bonn).
- GEIBLER, G. (1991): Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen in der Sowjetischen Besatzungszone 1945-1947, en *Pädagogik und Schulalltag*, vol. 4 (Berlin).
- GEIBLER, G. (1991): Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949, en *Pädagogik und Schulalltag*, vol. 5 (Berlin).
- GRUNER, P. (Ed.) (1990): *Angepaßt oder mündig? Briefe an Christa Wolf im Herbst 1989* (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. (Dir.) (1983): *Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik. Autorenkollektiv unter Leitung* (2ª ed.) (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und LOST, C. (1968-69): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR (1956-1967-68)*, seleccionados de la obra *Monumenta Paedagogica*, vol. VII, con una introducción de los autores (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und LOST, C. (1974): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR*, seleccionados de la obra *Monumenta Paedagogica*, vol. XVI/1 (1968-1973-74, vol. 1), con una introducción de los autores (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und LOST, C. (1975): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR*, seleccionados de la obra *Monumenta Paedagogica*, vol. XVI/2 (1968-1972-73, vol. 2), con una introducción de los autores (Berlin).

- GÜNTHER, K.-H. und LOST, C. (1986): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR*, seleccionados de la obra *Monumenta Paedagogica*, vol. XXIV (1973-1980-81, vol. 2), con una introducción de los autores (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und UHLIG, G. (Dir.) (1968): Zur Entwicklung des volksbildungswesens auf dem Gebiet der DDR (1946-1949), en *Monumenta Paedagogica*, vol. III (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und UHLIG, G. (Dir.) (1974): Zur Entwicklung des volksbildungswesens in der DDR in den Jahren 1949-1956, en *Monumenta Paedagogica*, vol. IV (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. und UHLIG, G. (1974): *Geschichte der Schule in der DDR 1945-1971* (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H. (Dir.), HOFMANN, F., HOHENDORF, G., KÖNIG, H., SCHUFFENHAUER, H. (Eds.) (1987): *Geschichte der Erziehung* (15.<sup>a</sup> ed.) (Berlin).
- GÜNTHER, K.-H., HOFMANN, F., HOHENDORF, G., KÖNIG, H., SCHUFFENHAUER, H. (1980): *Quellen zur Geschichte der Erziehung* (9.<sup>a</sup> ed.) (Berlin).
- KAACK, H. (1991): Keine Antwort –M.f.S. Briefe an den Pädagogischen Kongreß 1989, en *Deutschland— Archiv*, 10, p. 1132 (Berlin).
- KASPER, C. (1991): *Politische Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Pflichtschulen der DDR im Zeitraum von 1945 bis zur Mitte der 50er Jahre*, conferencia pronunciada en la Universidad de Humboldt (Berlin).
- KLIER, F. und VATERLAND, L. (1990): *Erziehung in der DDR* (München).
- LOST, C. und UHLIG, Ch. (1993): Einheitsschule im 20. Jahrhundert. Geschichte, Probleme und der Realisierungsversuch in der DDR, en *Jahrbuch für Pädagogik 1993*, pp. 53-66 (Frankfurt a.M.).
- MARX, K. (1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, en *Werke*, vol. 23 (Berlin, Erster Band).
- NEUNER, G. (1989): *Allgemeinbildung. Konzeption-Inhalt-Prozeß* (Berlin).
- OESTREICH, P. (Ed.) (1920): Zum Einheitsschulgedanken, en *Entschiedene Schulreform* (Berlin).
- OPPERMANN, D. (1982): *Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke* (2 vols.) (Frankfurt a.M.).

- PROKOP, S. (1988): Klassen und Schichten in der Endphase der Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus, en *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, vol. 4 (Berlin).
- ROLFF, H.-G. et al. (Eds.) (1994): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, vol. 8, (Weinheim/München).
- UHLIG, G. (1970): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR (1945-1955)*, seleccionados de la obra *Monumenta Paedagogica*, vol. 7 (Berlin).
- UHLIG, Ch. und WIEGMANN, U. (1994): Struktur- und Funktionswandel des Schulwesens in der DDR, en D. K. MÜLLER, *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*, pp. 261-293 (Köln/Weimar/Wien).
- WATERKAMP, D. (1988): *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR* (Köln/Wien).
- WEIBBUCH (1994): *Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet* (Berlin).

---

**RESUMEN**

---

Con la reforma educativa de 1945 en Alemania oriental se pudo poner en práctica por vez primera la tradición histórica de la escuela única en Alemania. Si bien nacía con unos objetivos claramente dúctiles (fomento del pensamiento independiente, del carácter humanitario, del espíritu de convivencia, educación para una democracia real, enseñanza metódica y científica en todos los niveles, a los que se sumaba la erradicación de los elementos nazis y militaristas del sistema), la *Escuela Única Democrática* se ve pronto utilizada como instrumento del poder prosoviético en su imposición de intereses políticos, constituyéndose los perseguidos rasgos de «estabilidad» y «continuidad» en impedimento a toda innovación. Los continuos cambios curriculares daban buena cuenta del intento de optimizar la escuela, y en ellos fueron potenciadas las enseñanzas especializadas y las lenguas extranjeras (entre las que primaba el ruso) en detrimento de las restantes (sobre todo de la Música) y produciéndose la abolición de la Religión como materia de enseñanza a impartir.

La puesta en práctica de medidas adicionales extraescolares para el fomento de las aptitudes diferenciadas (academias escolares, competiciones, olimpiadas), pone fin al tradicional debate oriental *uniformidad-diferenciación* dentro del sistema.

La dependencia lineal del sistema educativo del campo político, económico y de la ideología estatal, fuente de conflicto, contradicción y represión, condujo a una valoración negativa del sistema educativo unitario, cuya última consecuencia fue el desmontaje del mismo en el año 1989.

---

**ABSTRACT**

---

With the educational reform in the year 1945 in Eastern Germany it became possible to put into practice, for the first time in the historical tradition, a comprehensive school in Germany. It was founded with objectives that were clearly ductile (the development of independent thought, a humanitarian character, a spirit of coexistence, education for a real democracy, methodological and scientific teaching at all levels, as well as the eradication of all nazi and military elements from the existing system) the *Comprehensive Democratic School* is very soon after used as an instrument of pro-sovietic power in its imposition of political interests, becoming the much sought characteristics of «stability» and «continuity» a way to prevent any renovation. The continuous curricular changes left no doubt of the attempts to optimise the schools, specialised teaching and foreign languages were emphasised as a result (amongst which Russian was the most primed) leaving others to one side (especially Music) and abolishing Religion as a subject in to be taught.

The putting into practice of additional school activities for the development of various skills (academic schools, competitions, olympics) put an end to the traditional *uniformity - differentiation* eastern debate within the system.

The lineal dependence of the educational system in the political, economic and the states ideology, source of conflict, contradiction and repression, lead to a negative valuation of the comprehensive unitary educational system resulting in its dissolution in 1989.

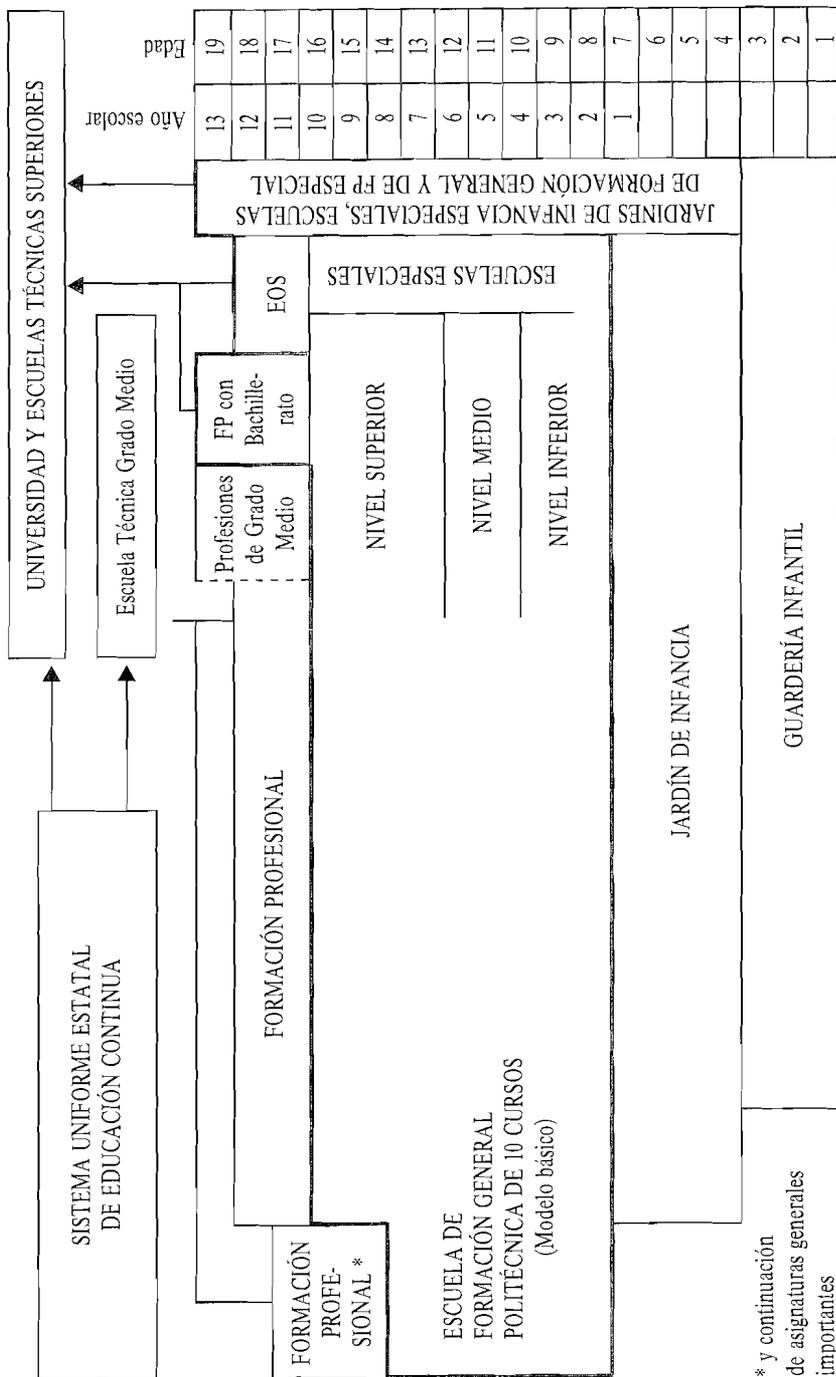
ANEXO 1

La estructura escolar según la «Ley para la democratización de la escuela alemana» (1946)



ANEXO 2

El sistema escolar en la R. D. Alemana desde 1965



\* y continuación de asignaturas generales importantes

ANEXO 3

La estructura escolar en los nuevos estados federales (1991-92)

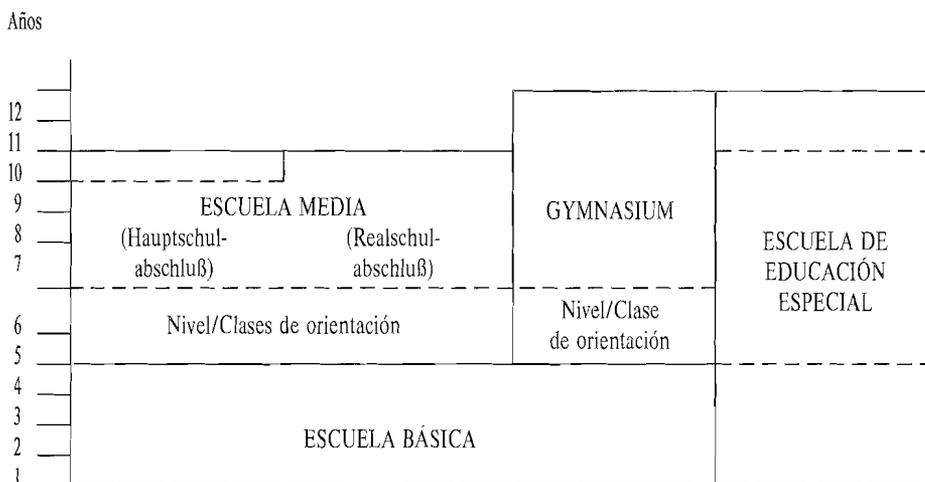
Escuela en el Estado de Brandeburgo

Años				
13				Centro de ciclos superiores
12	Ciclo Superior de Gymnasium en la escuela integrada	Ciclo Superior de Gymnasium		
11				
10				
9	Escuela integrada	Gymnasium	Escuela Secundaria Real	Centros escolares para minusválidos (jóvenes y niños) y escuelas especiales
8				
7				
6	ESCUELA ELEMENTAL			
5				
4				
3				
2				
1				

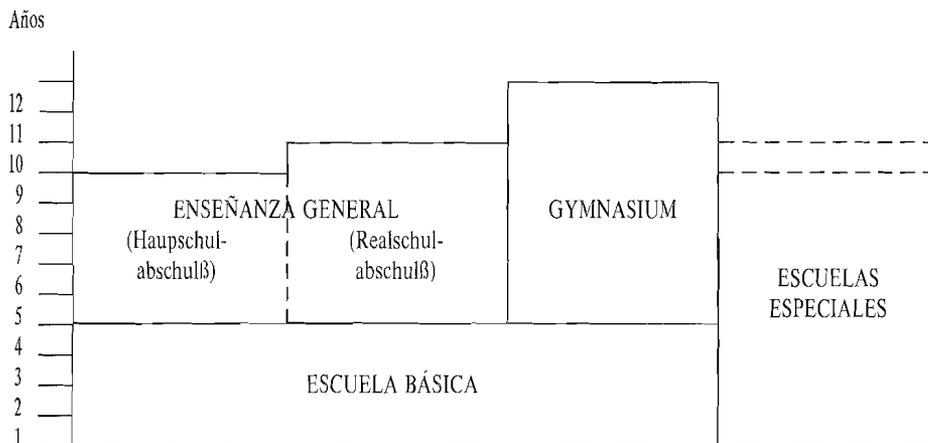
Escuela en el Estado de Mecklenburg-Vorpommern

Años				
12				
11			Gymnasium	
10		Escuela Secundaria Real		
9	Hauptschule			
8			Escuela integrada	
7				
6	Nivel de orientación			Escuelas Especiales
5	ESCUELA ELEMENTAL			
4				
3				
2				
1				

Escuela en el Estado de Sachsen

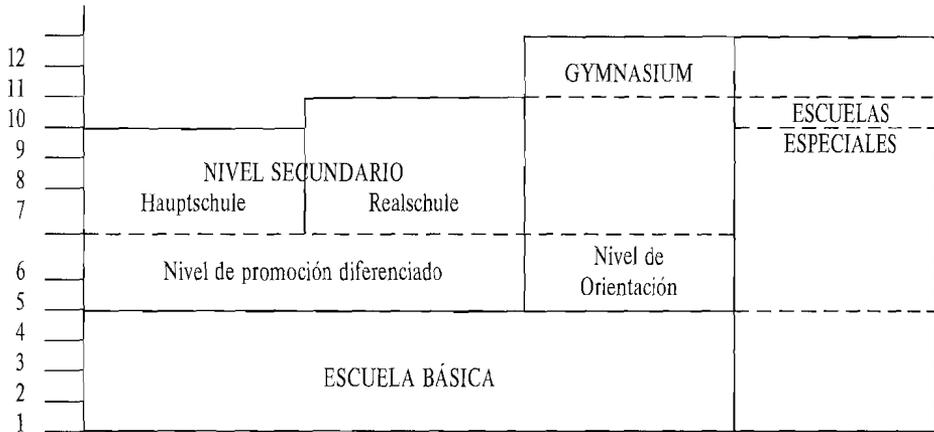


Escuela en el Estado de Thüringen



Escuela en el Estado de Sachsen-Anhalt

Años



ANEXO IV

Resultados de una encuesta del Instituto de Investigación de Desarrollo Escolar de la Universidad de Dortmund

**Tabla 1/10** «El sistema escolar en la antigua República Democrática Alemana se encuentra en transformación. ¿Cuál de las siguientes expresiones le parece más acertada? (A, B o C).

A: El sistema escolar y de formación en la antigua R.D.A. ha dado buen resultado. No se tenía que haber cambiado.

B: Una reestructuración del sistema escolar sólo puede tener éxito si se cambian los contenidos y la estructura interna, es decir, si se introduce un nuevo sistema escolar.

C: Considero bueno el abandono de una pedagogía influida por la ideología del partido. La estructura externa (cercanía de la vivienda, AOS para todos los niños, EOS o aprendizaje, Formación Profesional con bachillerato) se podía haber quedado como estaba.»

**Muestra al azar:** Encuesta del Este total n = 992

	A	B	C	Suma	
	%	%	%	%	abs.
Muestra representativa al azar	20 (5)	19 (38)	61 (57)	100	972
Padres de niños escolares	18 (5)	18 (40)	64 (55)	100	598
Los que no son padres de niños escolares	21 (5)	19 (37)	60 (58)	100	673
<b>Según la profesión:</b>					
Trabajadores	25 (9)	18 (36)	57 (56)	100	382
Empleados	18 (2)	19 (40)	63 (58)	100	431
<b>Según edad:</b>					
Hasta 25 años	22 (5)	21 (26)	57 (69)	100	90
26 - 35 años	19 (5)	20 (41)	60 (53)	100	205
36 - 45 años	17 (3)	19 (32)	64 (65)	100	187
46 - 55 años	15 (9)	19 (35)	66 (56)	100	160
56 - 65 años	25 (5)	18 (42)	57 (53)	100	200
De más de 65 años	25 (5)	16 (52)	58 (43)	100	134
<b>Según titulación escolar (o según nivel de estudios):</b>					
Hasta Graduado Escolar (E. Elemental)	24 (8)	20 (45)	56 (47)	100	345
Pruebas de madurez para F.P. Especial	20 (5)	19 (33)	61 (63)	100	433
Bachillerato	14 (2)	17 (39)	69 (59)	100	189

Los números entre paréntesis indican los resultados de la encuesta del IFS del año 1991.  
Fuente: Encuesta IFS, 1993.

<b>Tabla 1/11</b>		A continuación se exponen algunos elementos del sistema escolar y de formación de la antigua República Democrática Alemana. ¿Cuáles de ellos, piensa usted, han dado resultado y cuáles no?				
<b>Muestra al azar:</b>		Encuesta en el Este. Total n = 992. Encuesta del Este padres de escolares n = 607				
	<b>Han dado result. %</b>	<b>A medias %</b>	<b>No han dado result. %</b>	<b>Suma % abs.</b>		
<b>Muestra representativa al azar</b>						
Enseñanza Politécnica	67 (57)	28 (31)	4 (13)	100	983	
Formación Profesional estatal articulada	49 (31)	37 (38)	14 (31)	100	981	
Escolaridad común hasta la décima clase o curso para todos los niños	64 (57)	29 (28)	7 (15)	100	985	
Oferta completa de plazas en colegios y guarderías	84 (86)	13 (13)	4 (2)	100	983	
Principio del acomodo escolar a los niños según la cercanía de su vivienda	81 (87)	17 (12)	3 (1)	100	983	
<b>Padres de los niños escolares:</b>						
Enseñanza Politécnica	69 (55)	26 (27)	5 (18)	100	604	
Formación Profesional estatal articulada	46 (32)	39 (40)	14 (28)	100	602	
Escolaridad común hasta la décima clase o curso para todos los niños	61 (49)	30 (32)	9 (19)	100	603	
Oferta completa de plazas en colegios y guarderías	89 (88)	8 (11)	2 (1)	100	604	
Principio del acomodo escolar a los niños según la cercanía de su vivienda	85 (93)	13 (7)	2 (0)	100	603	
Datos entre paréntesis: resultados de la encuesta del IFS en 1991.						

Fuente: Rolff, 1994. Páginas 28-29.

Fuente: Encuesta IFS, 1993.