



VOL. 13, Nº 2 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 25/06/2009

Fecha de aceptación 21/08/2009

MONOGRÁFICO

LA EXPERIENCIA DEL PISA EN ALEMANIA: RECEPCIÓN, REFORMAS RECIENTES Y REFLEXIONES SOBRE UN SISTEMA EDUCATIVO EN CAMBIO

*The experience of PISA in Germany: reception, recent reforms and
reflexions about a changing educational system*



Hans-Georg Kotthoff

Universidad Pedagógica de Friburgo

E-mail: hg.kotthoff@ph-freiburg.de

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada

E-mail: mpereyra@ugr.es

Editado con la colaboración de la *Comparative Education Society in Europe*



Resumen:

Este estudio introductorio al monográfico ofrece un mapa de los contenidos y temáticas abordadas por los estudios seleccionados entre la producción científica aparecida en Alemania sobre el PISA desde 2001 hasta 2008. El estudio incluye una descripción analítica del actual sistema educativo alemán y un análisis de los cambios que se han ido introduciendo después del “shock” de PISA, dedicando especial atención a las cuestiones a la descentralización y autonomía de las escuelas y la evaluación externa y monitorización del sistema educativo. Finalmente, se reflexiona críticamente sobre los desafíos que PISA plantea en una nación de fuerte tradición cultural y educativa y grande comunidad académica en el campo de la educación, ejemplificando la vigencia de la ambivalente cuestión alemana de la Bildung (formación) en el actual contexto de cambio de los sistemas educativos ante las sociedades basadas en el conocimiento.

Palabras clave: sistema educativo alemán - reformas educativas en Alemania antes y después de PISA - descentralización y autonomía de la educación - evaluación externa y monitorización del sistema educativo alemán - Bildung (formación) y Allgemeinbildung (formación general) - Pedagogía académica alemana - PISA y educación en las sociedades basadas en el conocimiento.

Abstract:

This introductory study for the monograph on PISA in Germany provides a map of the contents and thematics addressed by the selection of works gathered from the scientific production published in Germany on the PISA from 2001 to 2008. This paper includes an analytical description of the current German educational system and an analysis of the changes that have been introduced after the “PISA shock”, with a particular focus on the issues of decentralization and autonomy of schools and external evaluation and monitoring of its educational system. Finally, we reflect critically on some challenges posed by PISA on a distinctive cultural nation with a strong tradition on educational matters and a large academic community in the field of education, exemplifying the role played by the concept and ideal of the ambivalent German question of Bildung in the current context of changing educational system in order to confront the needs of knowledge-based societies.

Key words: German educational system - educational reforms in Germany before and after PISA - decentralization and autonomy of schools - external evaluation and monitoring of the German educational system - German academic community in education - Bildung and PISA in knowledge-based societies.

1. Introducción

Si observamos el discurso educativo que se ha generado en Alemania durante los pasados ocho años, sin ninguna exageración se podría mantener que la publicación de los resultados del programa de la OCDE sobre el rendimiento escolar de los estudiantes (PISA) (Deutsches Pisa - Konsortium, 2001) y el estudio complementario a nivel nacional PISA-E (Baumert *et al.*, 2001) de diciembre 2001, puede catalogarse como un hito decisivo en la educación alemana, parangonable con la conmoción que se produjo en Estados Unidos con el lanzamiento de los Sputniks soviéticos a fines de años cincuenta o la supuesta “catástrofe educativa” (*Bildungskatastrophe*) anunciada a comienzos de los pasados sesenta por el pedagogo alemán Georg Picht (Picht, 1964). El estudio de PISA colocó al sistema educativo alemán, entre los 32 sistemas que participaron, debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas estudiadas, de tal forma que en el llamado alfabetismo (*literacy*) matemático y en el científico, Alemania ocupó el puesto 20 y en el lector el 21. Estos resultados se vivieron como una conmoción grave, un “shock”, por parte de los responsables de la política educativa, por el profesorado, por los padres y madres y por el propio alumnado. El pobre rendimiento del sistema educativo alemán en el estudio de PISA produjo que en el parlamento alemán se organizaran “sesiones de debate del PISA”. Un debate que igualmente dominó en los periódicos y en las discusiones de las diferentes televisiones durante meses y condujo a que

se publicaran diferentes manifiestos y reacciones por casi todos los actores sociales desde la Asociación alemana de sindicatos (*Deutscher Gewerkschaftsbund*) a la Asociación de empleadores alemanes (*Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände*).

En otras palabras, PISA se transformó en el referente universal con el que se sobreentendía el estado de bajo rendimiento de las escuelas alemanas y motivó a cientos de funcionarios de los diferentes ministerios de educación de los *Länder* o estados alemanes, a directores de escuelas y a otros actores del sistema educativo a viajar a Finlandia, a visitar y aprender del “campeón de PISA”. Gruber (2006) mantiene incluso que en no otro país los resultados del PISA se discutieron tan intensamente como en Alemania. Hay un número de razones para esta singular y extraordinaria reacción política y mediática. La más importante puede ser que —con excepción del TIMM (*Third International Mathematics and Science Study*) de 1997 (Baumert *et al.*, 1997) y el PISA de 2000— Alemania no había tomado parte en otros estudios internacionales de evaluación a gran escala en, aproximadamente, los últimos veinte años anteriores, como pone en evidencia el estudio de Bos y Schwippert incluido en esta compilación. Este tipo de hechos dio lugar por un largo tiempo a una cierta consolidación de la suposición (empíricamente inmotivada) de que el sistema educativo alemán estaba en la buena forma y que era muy eficiente, una creencia que se hizo añicos por los resultados del PISA, seriamente mediocres a todas luces.

Sin embargo, cualquiera que piense que el debate educativo en torno al PISA tan intenso sería, a la postre, efímero o una flor de un día, estaría hablando de una suposición equivocada como se ha demostrado con lo ocurrido en todos estos años pasados, y con la realidad actual. Publicaciones científicas como *Nach PISA* (Después de PISA) (Terhart, 2002) fueron seguidas por publicaciones como *Schule im Jahr IV nach PISA* (La escuela en el año IV después de PISA) (Hermann, 2004) y *Ist era geschehen de PISA de seit?* (¿Qué ha ocurrido desde PISA?) (BMBF, 2005), que mostraron que el debate seguía vigente. De hecho, el debate de PISA ha continuado hasta hoy en día y ha causado —aparte del “shock y el horror” y de llamadas e intentos más o menos superficiales y rápidos relacionados con “aprender de los campeones de PISA”— una discusión académica muy seria sobre las preguntas educativas fundamentales, como los objetivos de la educación, la noción de la *Bildung* (formación) que se necesita en el siglo XXI, la medida de las competencias y los resultados (*outcomes*) educativos, la estructura y gobierno del sistema educativo, la previsión de la igualdad de oportunidades en la educación... Es el alcance, la profundidad y calidad de estas reflexiones y las discusiones sobre los objetivos, la previsión y el control de la educación y la escolarización en el tiempo actual, lo que, en realidad, tiene un alcance mayor de lo ocurrido en el caso alemán, por lo que pensamos que esta compilación puede deparar reflexiones e iluminación de validez y utilidad internacional, y, en concreto, entre la audiencia y el mundo académico de la educación de habla hispana.

2. El debate del PISA en Alemania: un mapa para comprenderlo

Con el beneficio que aporta la visión retrospectiva es posible trazar un “mapa” de la ruta en la que se ha producido el debate alemán del PISA en estos últimos ocho años, de tal modo que podamos identificar las áreas principales de ese debate, las que han ocupado los primeros lugares de la agenda educativa desde la publicación de los primeros resultados del PISA en 2001. Con una excepción, los trabajos recogidos en este volumen pertenecen a los primeros años de la recepción del PISA en Alemania (fueron escritos entre 2002 y 2005). Estos artículos han sido seleccionados entre muchas publicaciones relevantes porque representan contribuciones importantes al debate alemán del PISA y porque sus escritores han sido actores muy importantes en el debate y de este modo lo ha orientado en los últimos años. Dejando a

un lado la existencia de una inicial y más bien limitada crítica de las estadísticas y de la evidencia empírica suministrada por PISA, los estudios seleccionados para este monográfico se orientan, pues, a debatir los cinco apartados que a continuación precisamos:

1. Un primer discurso educativo importante al que ha dado lugar el estudio de PISA es la reproducción, una vez más en la historia de Alemania, de la discusión, ahora “renovada”, de los tradicionales conceptos alemanes de *Bildung* y *Allgemeinbildung* (formación y formación general), y su relación con el concepto de *literacy* “alfabetismo” introducido por los diseñadores del PISA. Esta discusión está preocupada por debatir hasta qué punto el concepto funcional y pragmático que sustenta PISA sobre el “alfabetismo” puede abarcar y comprender el de mayor alcance que supone el concepto alemán de *Allgemeinbildung*. Relacionado con esto, se sitúan las reflexiones analíticas sobre la relación entre alfabetismo y “currículo básico y obligatorio” y “didáctica general”. Finalmente, también como parte de este primer campo de la discusión académica que el enfoque de PISA introduce en la educación, se encuentran los análisis críticos del alcance y las funciones de los “estándares educativos nacionales” y las “competencias” que se han planteado en Alemania para responder al “PISA shock”. Los estudios de DIETRICH BENNER, RUDOLF MESSNER y HEINZ-ELMAR TENORTH, que aparecen en los primeros lugares de esta compilación, se ocupan de debatir y problematizar estas cuestiones. Estos estudios reavivan el debate de temas clásicos del pensamiento pedagógico alemán —y de hitos tan importantes como la teoría de la formación de Wilhem von Humboldt—, en una visión nada estática y que entra en diálogo intelectual con los conceptos actuales de la reforma en curso, como en las cuestiones de los estándares y las competencias, confrontándolas y encontrando fundamentos en un pasado teórico problemático pero intelectualmente rico. Sobre estos temas volveremos al final de este trabajo.
2. Un segundo y equitativo campo de debate sobre el PISA se concentra en la pregunta si y cómo los resultados de los estudios internacionales de evaluación a gran escala, como los de PISA, pueden usarse para *mejorar la calidad* de escuelas individuales y del sistema de educación concebido sistemáticamente como un todo. Este asunto ha ido ganando importancia en los últimos años porque las diversas reformas educativas que se han generado en los últimos tiempos son, en buena parte, consecuencia de la publicación de los primeros resultados de PISA en 2001. Los políticos, docentes, pedagogos y el público en general quieren saber si estas reformas han “funcionado”. La pregunta, en consecuencia, se refiere a qué se puede conseguir con los estudios comparativos de carácter empírico sobre evaluación y cómo éstos pueden retroalimentarse en el sistema educativo y en escuelas individuales hasta el punto de permitir, con las orientaciones que ofrecen, mejorar su calidad educativa. Los estudios de WILFRIED BOS y KNUT SCHWIPPERT, ECKHARD KLIEME y PETRA STANAT, y EWAL TERHART reflexionan e investigan sobre este tipo de cuestiones
3. La tercera área aborda los asuntos de la *administración educativa y la gobernación de los sistemas educativos*. Mientras los estudios iniciales de los llamados “Ganadores del PISA” proyectaron una mirada algo arbitraria y superficial sobre el “éxito” de las naciones “prósperas” del PISA con vistas a “aprender las lecciones” o “adaptar las estrategias exitosas de reforma”, la discusión ha terminado por hacerse más sofisticada: se ha enfocado hacia la evaluación de la gobernación educativa y se han concentrado en la “accountability” o el rendimiento de cuentas profesionales de la institución escolar, en la introducción de estándares educativos de validez en toda la nación, en el desarrollo de instrumentos de evaluación tales como los ofrecidos por las inspecciones escolares y los exámenes de salida principales, los que se administran

al final de la escolarización, etc. Esto ha sido contrapesado por varias medidas que permiten que escuelas individuales desarrollen su propio perfil abriendo y flexibilizando sus *curricula*, su personal y las competencias a la hora de la toma de decisiones en el campo de la financiación (lo que se denomina “autonomía de las escuelas”). El estudio de ACHIM LESCHINSKY se concentra en la cuestión de la administración y gobernación del sistema educativo alemán. Discute la relación general entre la investigación educativa y la política educativa desarrollada en Alemania, trazando paralelos con intervenciones históricamente precedentes (como la sustentada por un informe de la OCDE para Alemania aparecido en 1971), para valorar el impacto de todo ello en el programa de la reforma educativa desarrollada tras PISA.

4. Una cuarta área, la discusión prominente de la *desigualdad educativa* existente en el sistema educativo alemán, ha sido elevada nuevamente a la cima del programa educativo porque los resultados de PISA mostraban muy claramente que Alemania es, entre esos países participantes, el que parece tener un éxito educativo muy relacionado con el origen socioeconómico de su alumnado y con el fondo social que provee la emigración. Esta conclusión ha sido particularmente irritante porque, de acuerdo con PISA, existen varios sistemas educativos que se las arreglan para mantener logros elevados entre de sus estudiantes mientras lidiaban con la conexión existente origen social y logro escolar. En la misma manera que PISA ha hecho añicos la suposición de que el sistema educativo alemán es muy eficiente, como ya indicamos, también ha disipado la ilusión del logro de la igualdad de oportunidades educativas que se había extendido, hasta mitificarse, desde los pasados años setenta del siglo XX. Precisamente el estudio de RAINER GEISLER, uno de los más destacados sociólogos alemanes que tiene una parte de su obra dedicada a cuestiones educativas, disecciona analíticamente esta problemática, abordando incluso el mito de la supuesta igualdad de oportunidades que se producía en la otra Alemania, en la República Democrática Alemana. Entre otras cuestiones relacionadas con esta problemática, PISA ha venido a demostrar, como dice Geissler, que Alemania es “uno de los ‘campeones mundiales’ en discriminación de niños de las clases sociales bajas”. Lo que pone nuevamente a las claras que las cuestiones de la reproducción de la desigualdad, la participación y, en conclusión, la justicia social deben ser discutidas y cuidadosamente analizadas más allá de la obtención de los pobres resultados del PISA.
5. Finalmente, PISA y la OCDE funcionan como representantes de una realidad de creciente mayor influencia a nivel mundial, en la que *actores y organismos internacionales* influyen directamente los sistemas nacionales de educación a nivel nacional y regional. Esto supone un quinto discurso educativo referido a la pregunta por qué y cómo los actores internacionales como la OCDE se interesan por tratar de conseguir mayor influencia sobre los sistemas educativos e incluso sobre alentar su reconfiguración dentro de las actuales economías basadas en el conocimiento. El trabajo final de esta compilación, escrito por científicos sociales y políticos, no del campo de la educación, como STEPHAN LEIBFRIED y KERSTIN MARTENS, que es el más recientemente escrito, investiga la cuestión de por qué la política educativa, que en Alemania en particular es de estricta autonomía de las autoridades de los *Länder*, se ha internacionalizado a través de los estudios del PISA bajo los auspicios de la OCDE. Al mismo tiempo, estos autores desvelan las supuestamente contradictorias razones del ascenso y éxito del programa PISA, inicialmente surgido desde los intereses de la administración Reagan coyunturalmente apoyados por el gobierno socialista de François Mitterrand. El lector podrá ampliar y completar la visión de este sobresaliente

ensayo con el magistral estudio de DANIEL TROEHLER que aparece en la sección “Firma invitada” del presente volumen de *Profesorado*.

Aparte de estas cinco áreas del debate alemán del PISA alemán de interés y alcance internacionales, existe un debate trascendental paralelo sobre la educación como una disciplina académica que está más restringido al contexto alemán. Esta discusión está preocupada por la actual y futura dirección de la investigación en educación. El puesto tradicionalmente fuerte de la investigación educativa en Alemania que usa métodos hermenéuticos y que, por ejemplo, tratar de deducir los objetivos de la educación del discurso filosófico que compete a la naturaleza de los seres humanos, ha sido severamente desafiado por la investigación de carácter empírico sobre la práctica de aula (*empirische Unterrichtsforschung*), que trata de identificar medidas que sirvan para mejorar seriamente la enseñanza y aprendizaje. En este contexto, PISA ha colaborado con lo que algunos escritores han llamado el “giro empírico” de la investigación educativa alemana (véase, por ejemplo, Bohl, 2004: 414). Los resultados de este giro empírico, que no son todavía completamente visibles, ya han conducido a procesos de reestructuración de largo alcance en muchas universidades, institutos y departamentos del campo de la educación.

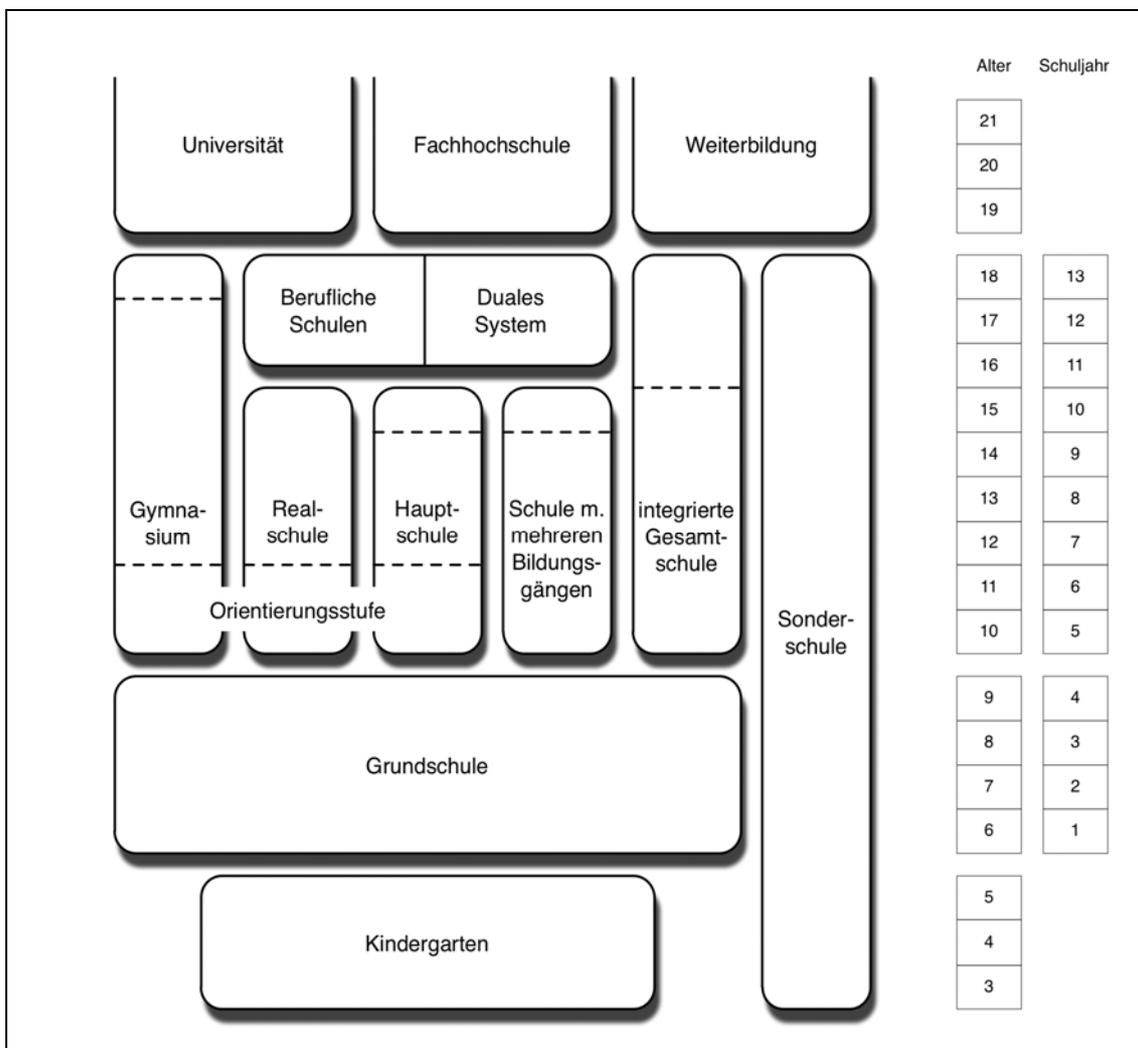
3. Una perspectiva general sobre el actual sistema educativo alemán

La estructura presente del sistema educativo alemán se caracteriza por ser más bien un sistema de múltiples ramas a nivel de la enseñanza secundaria inferior (años 5 a 10). El diagrama adjunto ofrece una visión general simplificada del sistema que también, de forma general, vamos a explicar para una mayor comprensión de los contenidos de este monográfico. Abordaremos sólo lo referente a la educación general, de la infantil a la secundaria, en todas sus formas, porque es la que compete principalmente a las problemáticas asociadas con el PISA actualmente (un análisis pormenorizado del sistema educativo alemán a la altura de 1990, elaborado por el “Grupo de Trabajo ‘Informe Educativo’ del Instituto Max Planck de Investigación Educativa”, lo publicó en castellano la *Revista de Educación*, bajo el título “El sistema educativo en la República Federal de Alemania”, en sus volúmenes 296 de 1991 y 297 a 299 de 1992, pp. 349-379, 423-456, 395-436 y 377-416, respectivamente; en el presente trabajo hemos utilizado el informe original que el mismo grupo de trabajo ha publicado en 2008).

3.1. Enseñanza elemental o infantil

Mientras el período genérico de “educación pre-escolar” se refiere a todas las actividades educativas institucionalizadas desde el nacimiento hasta el comienzo de la escolarización obligatoria, el período de la “educación elemental” se concentra en la educación de niños y niñas de 3-6 años. En Alemania las instituciones que se ocupan de esta educación se llaman generalmente *Kindergarten* o jardines de infancia. Desde un punto de vista legal, el gobierno y la organización de los jardines de infancia pertenece al sector relacionado con las políticas de la infancia y la juventud, por lo que esta etapa corresponde o bien a los ministerios de educación y cultural o a los relacionados con asuntos sociales. La financiación de los *Kindergarten* varía considerable entre los *Länder*. Sin embargo, a modo de promedio y a escala nacional, estas instituciones y otras relacionadas con el cuidado de la infancia las financian frecuentemente las autoridades locales (al nivel del 75-80%), los padres y madres (en torno al 14% pagan mensualmente recibos que dependen de sus ingresos) e instituciones no gubernamentales benefactoras (en torno al 5-10%). En consecuencia, en el

sistema educativo alemán esta etapa de la educación elemental y la de la enseñanza superior son los únicos que no son gratuitos (en el caso de esta última, no es gratuita a partir de 2006).



<i>Kindergarten</i>	Escuela elemental o infantil
<i>Grundschule</i>	Escuela primaria
<i>Schule mit mehreren Bildungsgängen</i>	Escuela secundarias diferenciada en diversas ramas
<i>Integrierte Gesamtschule</i>	Escuela secundaria comprensiva integrada
<i>Sonderschule</i>	Escuela para necesidades especiales
<i>Berufliche Schulen</i>	Escuelas profesionales (a tiempo completo)
<i>Duales System</i>	Sistema dual (escuela vocacional a tiempo parcial más aprendizaje en centros de trabajo)
<i>Fachhochschule</i> polytechnic	Politécnica o “Universidad de ciencia aplicada”
<i>Weiterbildung</i>	Educación post-secundaria y superior no-universitaria

En el pasado, la teoría pedagógica dominante en esta etapa se relacionaba con lo que se podría denominar “el enfoque situado”, que no formulaba ninguna clase de objetivos para

la etapa sino que se relacionaba con situaciones vitales concretas de la vida de los niños y su iniciación en los procesos de aprendizaje. Este enfoque, principalmente basado en el aprendizaje social, se criticó severamente desde mediados de los años noventa, por su incapacidad para orientar y estructurar la práctica educativa dentro de los *Kindergarten* y por conducir a una cierta arbitrariedad en lo referente a temas curriculares. Las críticas incidían, en este contexto, sobre que, aparentemente, no existía una evidencia empírica que mostrara la eficacia del enfoque.

Desde comienzos del debate del PISA el enfoque alternativo que se ha planteado en Alemania tiene que ver con el diseño de programas o planes formativos (*Bildungspläne*) que tratan de introducir elementos obligatorios en los currícula de los *Kindergarten*, conectados a los estándares y/o con competencias definidas, aunque al mismo tiempo se ofrece espacio para la introducción de adaptaciones o énfasis individuales según cada institución. Más actualmente, reformas recientes tratan de aliviar la transferencia de la realidad educativa de los *Kindergarten* a las escuelas primarias o básicas a través de varias reformas estructurales como, por ejemplo, la introducción de clases preescolares para aquellos niños que no alcanzan las habilidades cognitivas necesarias a la edad de seis años, la coordinación curricular entre los *Kindergarten* y las escuelas primarias (a través, por ejemplo, de la introducción de currículas y objetivos obligatorios para los *Kindergarten*), y aumentando el nivel de cualificación del personal de esta etapa (por ejemplo, introduciendo nuevos cursos de estudios para los futuros docentes de esta etapa en la enseñanza superior, cuando antes tal formación está a cargo principalmente de la enseñanza vocacional o profesional).

Desde 1992 los padres y madres poseen el derecho legal a tener una plaza en los *Kindergarten* para sus hijos de edades entre 3 y 6 años. En los años recientes se ha generado un debate intenso sobre la ampliación de este derecho también a los niños y niñas de 2 años.

3.2. Enseñanza primaria

Desde la instauración de la República de Weimar en 1919-1920, la escuela primaria (*Grundschule*) fue la única escuela realmente comprensiva para todos los niños y niñas con el objetivo explícito de fomentar la integración social. La escuela primaria para los primeros cuatro años (en los *Länder* de Berlín y Brandenburgo, seis años) empieza en general a la edad de los 6 años y termina a los 10 (12), y marca el comienzo de la escolarización obligatoria en Alemania.

Después de la publicación de los mediocre resultados del PISA y el IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* o la versión alemana de PIRLS, el *Progress in International Reading Literacy Study*), se han generado iniciativas que postulan el comienzo de la edad de obligatoriedad a los 5 años posponiendo, a su vez, la selección de la entrada en una de las ramas de escuela secundaria del sistema tripartito alemán de enseñanza secundaria. A la luz de las comparaciones internacionales, ahora se ha establecido un consenso socialmente más sólido del de otras épocas sobre que la elección de tal opción a los 10 años se produce muy tempranamente, y que es mejor que está se haga a los 12, prolongando de este modo la extensión de la enseñanza primaria. Además, se han producido algunas medidas que tienen por objeto flexibilizar la edad de comienzo de la escolarización, bien adelantándola o posponiéndola y también introduciendo una nueva fase de “entrada escolar integrada” que permite a los niñas y niñas permanecer uno, dos o tres años en los primeros dos años de la enseñanza primaria, sin recibir calificaciones sino informes de carácter más comprensivos sobre su conducta general de aprendizaje, su progreso individual y sus habilidades sociales. En el tercer y cuarto año de la escolarización primaria los niños son

graduados de acuerdo con una escala de 1 a 6 en las diferentes materias o grupo de materias. En el último año de la escuela primaria, los niños reciben una recomendación adicional referida a la elección del tipo apropiado de enseñanza secundaria. Esta recomendación se basa generalmente sobre la calificación promedio obtenida por el niño o la niña especialmente en materias como matemáticas y alemán. Esta recomendación varía de hecho según los *Länder* y en algunos (Baden-Württemberg, Baviera y Sachsen) la elección del tipo de enseñanza secundaria depende exclusivamente de las recomendaciones recibidas por el alumnado; en otros (como en Hamburgo, Hessen y Niedersachsen), de los deseos de los padres y madres, y en otros de una mezcla de las dos opciones anteriores.

En conclusión, la administración de la transición de la primaria a la secundaria ha sido objeto de disputa por mucho tiempo porque se piensa que resulta difícil hacer un pronóstico válido del futuro del rendimiento escolar en las escuelas secundarias con niños y niñas de sólo 10 años. Además, la preparación para el proceso de selección al final de las escuelas primarias comienza de hecho en el tercer año, afectando de este modo a la enseñanza y a las prácticas de evaluación que se producen en la enseñanza primaria.

3.3. Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria se divide en dos secciones o fases: la fase de enseñanza secundaria inferior, que comprende los años 5-9/10 de la escolarización, y la fase de enseñanza secundaria superior correspondiente a los años 10-12/13. Los años 5 y 6 de la escuela secundaria obligatoria se conciben como una “fase de orientación” (*Orientierungsstufe*), frecuentemente unida a una de las tres ramas principales de las escuelas secundarias: la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*. El objetivo de la fase de orientación se relaciona con un periodo de observación, orientación y apoyo durante el cual, o después, se puede revisar la decisión de transferir al escolar a otro tipo de escuela secundaria de la que, por recomendación, se le asignó. La decisión exacta del tipo de escuela secundaria es de gran importancia porque la permeabilidad entre las tres ramas de escuelas es más bien limitada y funciona principalmente “a la baja”, y no a promocionar al escolar a un tipo de escuela secundaria considerada de nivel y prestigio social superior (es decir, del *Gymnasium* a la *Realschule* o a la *Hauptschule*).

La enseñanza secundaria inferior con sus diversas rutas educativas ha sido objeto de debate político intenso desde los años sesenta del pasado siglo. En el centro de esta discusión, con más carga ideológica que científica, se encuentra la cuestión pedagógica de la “integración *versus* diferenciación” y su tema estructural relacionado con que si las formas de la “diferenciación externa” (a través, por ejemplo, de diferentes itinerarios o tipos de escuelas secundaria) son preferibles a las formas de “diferenciación interna”, dentro de un sistema de escolarización comprensiva integrado para todos.

En 1993 la KMK (Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder*) estableció un marco de orientación común que confirmó la diversidad de los tipos de escuelas secundarias mientras que, al mismo tiempo, definía un conjunto común de materiales escolares con sus contenidos curriculares para todos los tipos. Además, el marco común establecido por la KMK reguló el reconocimiento mutuo de los certificados de graduación para las diferentes ramas de escuelas secundarias. El certificado general de la *Hauptschule* se concede después de un total de nueve o diez años de escuela (incluido el periodo de primaria); el de la *Realschule* después de diez años y el Abitur después de doce o trece. A pesar de estas regulaciones, que silenciaron por un tiempo el debate estructural de la diferenciación de las escuelas secundarias en Alemania, la discusión se ha vuelto a replantear

recientemente con la publicación de los resultados del PISA y debido también al constante declive de la *Hauptschule* desde mediados de los setenta.

A) El primer tipo de escuela secundaria, la Hauptschule.

Lo podemos encontrar en casi todo los *Länder* con excepción de aquellos de la antigua República Democrática (Brandenburgo, Mecklenburgo-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen y Turingia). En algunos *Länder* el año 10 de la *Hauptschule* es opcional y lo atienden en torno al 20% del alumnado. La introducción del término *Hauptschule* fue el resultado del llamado “Acuerdo de Hamburgo” de la KMK de 1964, y reemplazó a la *Volksschule* superior, la escuela de la mayoría de los escolares alemanes de las clases bajas principalmente. Junto con la *Realschule* y el *Gymnasium*, la *Hauptschule* es el tercer pilar de la escolarización secundaria que, en principio, tenía el mismo valor con respecto a los otros dos tipos de escuela. Sin embargo, mientras la antigua *Volksschule* superior la siguieron del 70 al 80% de los escolares alemanes de 13 años en los años cincuenta, el número de éstos en 2006 descendió al 20%. En el mismo período la *Realschule* y el *Gymnasium* han incrementado su número de estudiantes entre cinco y tres veces respectivamente.

La *Hauptschule*, a la que se le ha llamado la “perdedora” de la expansión educativa y más recientemente “Restschule” (la escuela de los “restantes”), confronta en estos momentos grandes dificultades motivadas por la extrema heterogeneidad de su alumnado, con un alto índice de deprivación económica y pobre motivación. Por ello, la clausura de la *Hauptschule* parece hoy una cuestión de tiempo antes que un asunto de principio. Principalmente, en algunos *Länder* de la Alemania del Este, la *Hauptschule* ha confluído con la *Realschule* para formar lo que se llama “la escuela con varios itinerarios formativos” (*Schule mit mehreren Bildungsgängen*), que podría ser descrita como la quinta columna de la escolarización secundaria inferior. Otros *Länder* como Bayern y Baden-Württemberg tratan de parar este proceso.

Dados los cambios demográficos recientes en Alemania, y del permanente declinar del número de escolares entrantes junto con el crecientemente competitivo mercado laboral que favorece claramente los certificados de graduación más prestigiosos otorgados por la *Realschule* y el *Gymnasium*, parece poco probable que sobreviva la *Hauptschule*. Hay que notar, sin embargo, que mientras que en los años setenta más del 15% de los escolares de la *Hauptschule* la abandonaban sin obtener el certificado de graduación, este número ha decrecido al 10% en 2005. Al mismo tiempo, el porcentaje de alumnado saliente de las *Hauptschulen* que obtienen certificados de graduación en la *Realschulen* se ha incrementado del 4,7% al 20,4%.

B) El segundo tipo de escuela secundaria, la Realschule

Provee certificados de graduación después de diez años de escolarización (incluyendo la primaria). La *Realschule* ha recibido muy poca atención pública en las décadas recientes y apenas ha motivado ningún tipo de controversia sobre su concepto curricular y estructural a nivel de los debates políticos o del público en general. Sin embargo, a pesar de este “desentendimiento” público y también político acerca de su desarrollo, la *Realschule* puede ser descrita como una institución exitosa a nivel del número de alumnado inscrito en ella, que se ha incrementado entre un 10-12% en los años sesenta y del 24-26% en los años recientes.

El currículum de la *Realschule* es muy similar al de la *Hauptschule*. Explícitamente orientado hacia el mercado laboral, ofrece una orientación vocacional explícita, con período de prácticas incluido. Sin embargo, al ofrecer una segunda opción de lengua extranjera a su alumnado, las certificaciones de graduación de la *Realschule* no sólo cualifican para la formación vocacional o profesional y el aprendizaje, sino que también lo pueden hacer –dependiendo de las calificaciones finales de graduación– para la fase superior de la enseñanza secundaria del *Gymnasium* y/o varios tipos de escuelas de enseñanza vocacional o profesional de grado superior (por ejemplo, la *Fachoberschule*), que ofrece acceso a los colegios técnicos o a otras instituciones de enseñanza superior. En torno a un tercio de los graduados en las *Realschulen* tienen la oportunidad de continuar sus estudios en la enseñanza secundaria superior.

C) El *Gymnasium*

Comprende los años 5-10 y 10-12/13 y es –aparte de la escuela comprensiva (*Gesamtschule*) en algunos *Länder*– el único tipo de escuela secundaria que cubre la enseñanza secundaria inferior y superior. El *Gymnasium* tiene una historia de más de doscientos años durante los cuales se han producido numerosos y a veces fieros debates sobre su programa formativo y el valor de su certificado de graduación, el *Abitur*. Han existido fases de apertura curricular y expansión de esta institución, con vistas a que incluya sectores más amplios del estudiantado alemán, fases que se han intercalado con otras de reestandarización e incremento del énfasis académico de su currículum. Por ejemplo, mientras que la reforma de la fase superior del *Gymnasium* (*gymnasiale Oberstufe*) de 1972 se ampliaron sustancialmente las opciones individuales de selección de materias reduciendo las obligatorias, los desarrollos posteriores han ido en la dirección contraria, con el establecimiento de un currículum básico obligatorio para todo el estudiantado de nivel A con materias y cursos obligatorios (por ejemplo, en matemáticas, alemán y ciencias). Los perfiles tradicionales del *Gymnasium*, que son el clásico-humanista, el lingüístico y el científico-matemático, se han ampliado recientemente para incluir escuelas con perfiles específicos en música o economía y otras materias. Algunos *Länder* (por ejemplo, Baden-Württemberg) han iniciado también la creación y desarrollo de los *Gymnasien* vocacionales (*berufliche Gymnasien*), pero éstos pertenecen al sector de la enseñanza profesional.

La alta reputación y popularidad del *Gymnasium* entre los padres y la opinión pública puede explicarse por el hecho de que esta institución ofrece la vía directa de acceso a la enseñanza superior, tras completar con éxito el *Abitur*, lo que depara las mejores opciones para obtener los puestos de trabajo más atractivos y buscados en el mercado laboral. Como resultado, la proporción de escolares de 14 años que atienden esta institución ha crecido del 14% en 1960 al 30% en 2005, lo que ha cambiado considerablemente su carácter histórico más bien elitista. La última reforma más importante del *Gymnasium* consistió en su duración de nueve a ocho años, reforma que se ha implementado en todos los 16 *Länder* aparte de Rheinland-Pfalz. Esta reducción ha conllevado cambios substanciales y concentraciones de las materias curriculares, no siempre populares entre los padres y el alumnado. Sin embargo, con la introducción de los *Bachelors* y *Masters* en la enseñanza superior, la reducción del *Gymnasium* a ocho años de escolarización se contempla con uno de los principales instrumentos para reducir la duración de la escolarización en Alemania, todavía considerada muy larga a nivel de las comparaciones internacionales.

D) El cuarto tipo de escuela secundaria, la escuela comprensiva integrada (*integrierte Gesamtschule*)

Se estableció originalmente para reemplazar el tradicional sistema escolar tripartito en vez de como un cuarto pilar de la enseñanza secundaria. Como un experimento, se introdujo en los *Länder* de la Alemania Occidental a mediados de los años sesenta. El objetivo fue reaccionar positiva y constructivamente a las fuertes críticas que despertaban los tipos inferiores de la enseñanza secundaria, en un tiempo en el que eran considerados los causantes de marginación y selección social.

El nuevo concepto de enseñanza secundaria inferior se planteó, pues, para reemplazar la rígida separación vertical del sistema escolar en tres ramas de escuelas estableciendo en su lugar un sistema integrado en una sola para todos los escolares. El doble objetivo era apoyar el desarrollo de cada escolar individualmente, de acuerdo con sus habilidades y a través de la diferenciación y el incremento de la igualdad de oportunidades, dentro de un sistema educativo que fomentara la integración y ponía grandes demandas sobre las cuestiones de la organización de la escuela comprensiva, su currículum y su enseñanza. Hoy, incluso críticos de la escuela comprensiva, reconocen que este tipo de escolarización ha producido un conjunto importante de ideas innovadoras en su fase temprana de desarrollo, tanto a nivel del interior de la escolarización como en la diferenciación existente en las clases de estas escuelas. De hecho, estos cambios han tenido su impacto en el tradicional sistema tripartito alemán de enseñanza secundaria.

Al final de la fase de experimentación de la escuela comprensiva, la KMK declaró en 1982 el reconocimiento mutuo de los certificados de graduación de la *Gesamtschule*, lo que significó la aceptación formal de este tipo de escolarización como un tipo oficial de enseñanza secundaria inferior en Alemania. En algunos *Länder* (por ejemplo, Nordrhein-Westfalen), las escuelas comprensivas incluyen, desde su fundación en los años setenta, una fase superior (años 10-12/13), mientras que en otros (por ejemplo, Bremen) restringen las *Gesamtschulen* sólo a su fase de enseñanza secundaria inferior u ofrecen la superior como una excepción (por ejemplo, Hessen). En aquellos *Länder* donde las *Gesamtschulen* ofrece el *Abitur*, después de completar con éxito la fase de la enseñanza secundaria superior, se da el acceso a la enseñanza superior, en particular a aquellos estudiantes del nivel A provenientes de las clases socialmente en desventaja que no hubieran podido considerar el *Abitur* como su certificado de graduación para la enseñanza secundaria.

El desarrollo de la escuela comprensiva desde inicios de los años ochenta del pasado siglo ha variado considerablemente dentro de los *Länder* dependiendo sobre todo del partido político en el poder. Los *Länder* con gobiernos socialdemócratas (por ejemplo, Berlín, Bremen, Hamburgo, Hessen y Brandenburgo) han terminado por desarrollar la *Gesamtschule* como un cuarto pilar de la enseñanza secundaria, con un porcentaje máximo del 27,7% del alumnado de 15 años en Berlín. Los *Länder* con gobiernos conservadores han permanecido básicamente escépticos y aprensivos al desarrollo de este tipo de institución, como lo demuestra el muy bajo porcentaje de alumnado que la sigue, que alcanza el 1,8% en Baden-Württemberg y el 7,1% en Schleswig-Holstein. En 2006, sólo el 12% del alumnado de 15 años de toda Alemania atendía una *Gesamtschule*.

A pesar de los numerosos esfuerzos para integrar a la infancia y juventud con discapacidades en la escolarización regular, estos escolares asisten en Alemania predominantemente a las “escuelas especiales” (*Sonderschulen*), en su mayoría paralelas al sistema “regular” de escuelas. El 87% de los escolares con necesidades especiales asisten a este tipo de escuelas, que se dividen en ocho tipos diferentes de acuerdo con la discapacidad de su alumnado. El grupo mayor, con mucho, lo forma el alumnado con problemas de

aprendizaje (en torno al 53%), seguido del de dificultades cognitivas (15%), emocionales (9%) y lingüísticas (9%) (Werning y Reiser, 2008: 509). Las escuelas especiales para escolares con dificultades de aprendizaje y déficits en su desarrollo cognitivo siguen currícula especiales, en tanto que la mayoría de las otras escuelas especiales se orientan a reintegrar su alumnado en las escuelas “regulares” después de un cierto periodo. Sin embargo, este objetivo lo alcanzan, insuficientemente, sólo casi el 5% de los escolares entre 5-16 años con necesidades especiales (*op. cit.*, p. 522). Las escuelas especiales cubren en general la primaria (años 1-4) y la escuela secundaria inferior (años 5-10). Para los sordos y ciegos y los estudiantes con discapacidades físicas existen, sin embargo, escuelas secundarias superiores (años 10-12).

Queda por mencionar que el número de estudiantes que atiende las escuelas privadas se ha incrementado en Alemania en los últimos 45 años. Mientras que en 1960 sólo el 3% de todo el alumnado alemán asistía a escuelas privadas, este porcentaje se ha ido incrementado hasta alcanzar el 6,7% en 2005 (Füssel y Lechinsky, 2008: 200). Existe, sin embargo, una amplia dispersión entre los diferentes tipos de escuela (por ejemplo, los porcentajes más elevados se producen a nivel del *Gymnasium*, la escuela vocacional y las escuelas especiales). También existen diferencias notables a nivel de los *Länder* (los porcentajes más bajo de enseñanza privada se producen en los “nuevos” cinco *Länder* de la Alemania del Este). La mayoría de las escuelas privadas en Alemania corren a cargo de las iglesias y se consideran “escuelas substitutas” (*Ersatzschulen*) que reemplazan a escuelas estatales “ordinarias”. La clasificación de una escuela privada como “substituta” implica una serie de derechos y deberes: por un lado, han de seguir los currícula estatales y ser objeto de supervisión por la inspección estatal (*Schulaufsicht*); por el otro, tienen el derecho de conceder certificados de graduación (a nivel de *Realschule* o *Abitur*), y son también elegibles para recibir substanciales fondos estatales, incluso a nivel del total de su coste.

4. Cambios y reformas actuales en el sistema educativo alemán tras PISA

En 1999 se creó el *Forum Bildung* a nivel del Estado alemán con el apoyo de la federación para discutir las reformas necesarias del sistema educativo y las posibilidades de implementarlas en todos los *Länder* superando las competencias legales de los mismos. En 2001 el Foro estableció cinco recomendaciones principales, orientadas a la reforma del futuro educativo y las cualificaciones necesarias para afrontarlo, la promoción de la igualdad de oportunidades, el “aseguramiento de la calidad” (*quality assurance*) en el contexto de la competición internacional, el aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*) y la nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza. Con la publicación de los resultados del PISA en diciembre de 2001, las acciones de reforma se concentraron en siete campos: habilidades lingüísticas, conexión entre las etapas de educación pre-escolar y primaria, la educación primaria, la atención de los escolares con necesidades especiales, el aseguramiento de la calidad de la enseñanza y las escuelas, el desarrollo profesional de los docentes y la necesidad de cambios del sistema tradicional de jornada escolar alemán incentivando la “jornada completa” en las escuelas (frente a la existente en la mayoría de las escuelas alemanas, que son escuelas de jornada continuada o media jornada –*halbtagschulen* – debido sobre todo a razones históricas de déficit de escolarización cuando el sistema educativo fue realmente implementado durante la República de Weimar, a la relativamente escasa importancia de las escuelas privadas en Alemania y a que este hecho está en consonancia con tradiciones ideológicas similares a las del principio de “subsidiariedad”, frente al papel que deben tener las familias en la escolarización de sus hijos).

Estos debates dieron lugar a una gran cantidad de trabajos científicos, sobre todo a partir de la aparición del PISA en el escenario alemán. Desde los primeros trabajos sobre el

PISA incluidos en este volumen, el debate se ha seguido produciendo en Alemania, lo que resulta sorprendente en el caso particular en un sistema educativo caracterizado por un alto grado de resistencia a las reformas debido a su estructura federal, y al alto grado de autonomía de cada uno de los 16 *Länder* en los temas educativos. Pero a pesar de ello, los debates han desembocado en verdaderos cambios de gran y largo alcance, a pesar de la soberanía cultural y educativa oficialmente fuerte de los 16 *Länder* alemanes. Estas reformas más recientes han sido iniciadas a nivel federal (por ejemplo, con la “Conferencia permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* de la República Federal de Alemania” (Kultusministerkonferenz, KMK), que funciona en cooperación estrecha con el recientemente creado “Instituto para el progreso educativo” (*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*, IQB), ubicado en Berlín y que está incrementando la centralización del sistema educativo alemán y procesos sorprendentes de armonización en educación que solamente hace algunos años habrían encontrado una fuerte resistencia por parte de los *Länder*.

Aunque actualmente es todavía demasiado pronto para esbozar una detallada y “finalizada” imagen del futuro del sistema educativo alemán, se han producido un número de reformas educativas esencialmente fundamentales y amplias sobre cuestiones que en el pasado parecían políticamente demasiado controvertidas para que su realización o implementación pudiera seriamente considerarse. Estas reformas son aplicables a todas las fases y etapas del sistema educativo alemán, desde la educación infantil a la formación del profesorado. Aquí las presentaremos ahora resumidas en aras de ofrecer una orientación inicial y demostrar su extensión y la naturaleza comprensiva de las mismas. Algunas de estas reformas, y en particular las que tienen una referencia más o menos directa con el debate del PISA, se analizarán y discutirán posteriormente con más detalles.

Desde 2001 se ha incrementado el interés y la atención por la educación infantil, que en Alemania alude a la educación elemental y pre-escolar. Ésta abarca más que la ofrecida por los tradicionales jardines de infancia de 0 a 3 años. Aquí la reforma ha conducido a cualificar más y mejor la formación del profesorado (con una fundamentación universitaria, por ejemplo). El objetivo de esta reforma es mejorar el apoyo individualizado a los niños y el diagnóstico de deficiencias individuales en una etapa más temprana (por ejemplo, la competencia lingüística de niños de familias venidas de la inmigración). Se le ha dado también un enfoque especial al desarrollo lingüístico de los niños a nivel de los jardines de infancia.

Al mismo tiempo, la edad de comienzo de la escolarización se entiende que puede cambiarse de acuerdo con las deficiencias causadas por la educación brindada por las familias, para que la propia escolarización resulte más eficiente. Esto va de la mano de una mejora y más sistemática comunicación entre los jardines de infancia y las escuelas primarias.

La histórica y más bien ideológica discusión sobre el sistema tripartito de la escolarización alemana ha dado paso a una forma más pragmática de lidiar con la decreciente atracción que se viene produciendo hacia ciertos tipos de la escuela secundaria inferior o de primer nivel (por ejemplo, la *Hauptschule*). Esto se demuestra en la creación de nuevas escuelas diferentes de las de los tres tipos tradicionales que brindan rutas diferentes para conseguir los niveles “A”, que conducen al *Abitur*. Como ya indicamos, en algunos *Länder*, la estructura tradicional tripartita ha terminado superándose por la fusión o cooperación de las *Hauptschulen* y *Realschulen* para reconvertirse en las así llamadas “Escuelas con diversas rutas formativas” (*Schule mit mehreren Bildungsgängen*).

Se les ha concedido “autonomía” a las escuelas con respecto a sus currícula, la contratación de docentes y la gestión de sus finanzas. Sin embargo, esta “libertad” no se corresponde del todo con las destrezas necesarias para usarla de no pocos directores y docentes (por ejemplo, con respecto a las cuestiones de organización escolar y el desarrollo profesional del profesorado). Entre tanto, el sistema educativo se ha rodeado de diversas medidas relacionadas con la evaluación interna y externa, orientada a monitorizar los resultados del aprendizaje del alumnado y la determinación de cuán eficaz resulta el incremento de la autonomía conferida a las escuelas.

En el sector de las escuelas vocacionales o de formación profesional, la grave crisis económica y social causada por la reunificación alemana de 1990 ha conducido al desarrollo de varias medidas sociales adicionales, que han resultado en un incremento del número de las escuelas vocacionales dirigidas y organizadas por el propio sistema educativo sin tener en cuenta las empresas, como ha sido tradicional e internacionalmente valorado en el sistema alemán de formación profesional de los jóvenes (lo que también es una muestra de que en esto no sólo ha influido la crisis de estos años sino que el propio modelo no era tan modélico, por así decirlo).

En mayoría de los *Länder*, los niveles “A” conducentes al *Abitur* pueden obtenerse después de 12 años de escolarización en lugar de los 13 tradicionales de hasta ahora. Esto se percibe como un primer paso importante para permitir que futuros estudiantes obtengan sus grados de enseñanza superior un año antes y, consecuentemente, se rebaje la edad de graduación universitaria en Alemania para ponerla en línea con los desarrollos internacionales de la formación de nivel terciaria.

La educación superior ha estado sujeta a varias reformas muy importantes con respecto a la dotación de personal, los cursos de estudio y su estructura en conjunto: hay una nueva categoría de “catedráticos jóvenes”, creada para mejorar la cualificación y la formación de los jóvenes académicos y reemplazar la tradicional “Habilitation”. Desde el curso 2004-05, el pago de los catedráticos recién nombrados ha sido, como una regla general, referido a su rendimiento. Además, la reestructuración de los cursos de graduación tradicionales se ha hecho corresponder con las nuevas regulaciones europeas de *Bachelor* (grado) y Máster, que ha conducido a aumentar las cargas del estudiantado y el personal docente. Definitivamente, la introducción de nuevas categorías de “universidades” ha conducido a introducir diferenciaciones en el sector de la educación superior, dando lugar al surgimiento de nuevas medidas relacionadas con la competición dentro del sistema de enseñanza superior alemán, fenómeno hasta ahora desconocido en Alemania.

El profesionalismo del profesorado (por ejemplo, el diagnóstico de sus competencias) y la calidad de su formación ha quedado bajo el escrutinio público tras la publicación de los resultados del PISA. Las recomendaciones actuales relacionadas con la formación del profesorado apoyan planes que tengan en cuenta las nuevas competencias metodológicas de apoyo a la docencia, teorías más integradas con la práctica y el desarrollo de la formación continuada, en el servicio. Las opciones de reorganización de la actual formación del profesorado tienden al desarrollo de un modelo consecutivo de formación con la obtención de un *Bachelor* o grado polivalente seguido de una Maestría de dos a cuatro semestres, cuestión que depende de la carrera docente que decidan individualmente los *Länder* en los próximos años.

El cambio más fundamental y de carácter comprensivo es posiblemente la introducción de la evaluación sistemática y regular y la monitorización del sistema educativo alemán. A diferencia de las reformas educativas de los años sesenta y setenta del pasado siglo, cuando el éxito de las mismas se tasó sobre la base de la implementación política antes

que en el control o incluso la medida de la eficacia de esas reformas, ahora existe un amplio rango de instrumentos de evaluación externa orientados principalmente a medir los efectos y los resultados del aprendizaje escolar. Estos instrumentos incluyen exámenes regulares y estandarizados en el curso de la escolarización, exámenes finales centralizados, evaluaciones internacionales a gran escala, etc. El cambio es tan profundo y comprehensivo para todo el sistema educativo que ya es común oír hablar de un “cambio paradigmático” en la educación alemana: del tradicional control de los *input* a través de los currícula y las regulaciones centrales (por ejemplo sobre la formación del profesorado) a un sistemático y regular control de los *output* de los resultados del aprendizaje escolar. Más recientemente, los procesos educativos dentro de la escuela se están verificando a través de la introducción de las inspecciones de las escuelas en los *Länder*, un desarrollo cuyo estado inicial de desarrollo recoge el estudio de Leschinsky incluido en esta compilación.

5. Dos desarrollos específicos

Si nos concentramos ahora en toda esta corriente de reformas en Alemania, que puede seguirse como resultado del debate de PISA o, para ponerlo de forma más precisa, el replanteamiento del tema primordial de “aumentar la calidad de la educación” iniciado por el debate de PISA, dos reformas principales deben mencionarse y tratarse de forma más particular: el aumento de la autonomía de las escuelas alemanas y el desarrollo de la evaluación de externa de la escuela y los instrumentos de monitorización del sistema.

5.1. Descentralización y autonomía de la escuela

Las reformas actuales del sistema educativo alemán hacen hincapié en la necesidad de incrementar la autonomía de cada escuela dándole una libertad más grande para usar sus recursos, contratar su personal, concebir su propio currículum, etc. (sobre la cuestión de la autonomía en el sistema educativo alemán previa al PISA, véase en castellano, Munín, 1999). Se concibe que todo ello se corresponde con los desarrollos paralelos habidos en otros sistemas educativos europeos (por ejemplo, en Inglaterra o Países Bajos), pero, de hecho, contrasta realmente con la posición y visión tradicional que ha tenido cada escuela considerada individualmente dentro del sistema educativo alemán. En el pasado, cada escuela disfrutaba de una autonomía muy limitada: las escuelas enseñaban lo que estaba en el currículum del *Länder* y se permitía solamente seleccionar los libros de texto a partir de una selección previamente aprobada que, nuevamente, estuviera de acuerdo con las demandas del currículum de cada *Länder*. El currículum escolar se organizaba de acuerdo con las orientaciones específicas validadas para todas las escuelas de cada *Land*, orientaciones que prescribían no sólo las asignaturas sino también el número de las lecciones por asignatura en cada curso de la escolarización. Las escuelas funcionaban con el personal de enseñanza nombrado y remunerado directamente por el *Land*. En la mayoría de los casos, las escuelas recibían sus recursos financieros de las municipalidades, que eran también responsables de construir y mantener los edificios escolares.

Esta “ausencia” de autonomía en las áreas que acabamos de mencionar, que afectan a los “input” y “procesos” del trabajo de la escuela, se estableció en contra de una autonomía de mayor calado sobre el control de los resultados de la escolarización del alumnado. Había un consenso inmotivado de que el control ajustado de “input” y “procesos” aseguraba el producto deseado (Comparative Study Working Group, 2004: 307). Esta creencia o incluso mito se hizo añicos en Alemania tras los resultados del TIMSS y PISA en 1997 y 2000,

respectivamente, en particular tras los resultados del PISA complementario para Alemania (PISA-E) (Baumert *et al.*, 2001), que mostraba claramente que las escuelas dirigidas por las mismas regulaciones centrales que a su vez recibían apoyo financiero comparativamente similar, presentaban diferencias enormes en calidad y rendimiento del alumnado.

Aunque el grado de autonomía conferido a cada escuela individual es ligeramente diferente entre los *Länder*, hay algunas tendencias comunes que pueden hoy observarse en todos ellos porque, en la actualidad, se supone que las escuelas desarrollan su propio perfil distintivo. Para poder hacer esto, se admite (y supone) que las escuelas desarrollan su propio *curriculum*, que recoge aproximadamente un 30 % del total del currículum general. Además, la regulación anterior de carácter central sobre el número de las lecciones por asignatura y año de escolarización ha cedido el paso a una programación más flexible (*Kontingentschentafel*), que ofrece una libertad más grande a las escuelas a la hora de organizar su propio currículum. El desarrollo de un perfil distintivo también requiere de una libertad más grande con respecto a la contratación y selección de nuevo personal que esté de acuerdo con el perfil individual de cada escuela. La mayoría de las municipalidades han empezado, en consecuencia, a permitir que directamente los profesores echen su solicitud para los puestos de las escuelas para un cierto porcentaje de ellos, hecho que varía considerablemente entre los *Länder*. Los puestos convocados se anuncian centralmente por parte de la autoridad local que administra las escuelas pero éstas pueden, a veces en cooperación con esas autoridades locales, escoger a los docentes que parezcan adecuarse más a las necesidades y perfil individual de la escuela en cuestión, decisión que transmiten a la autoridad local de su demarcación para que se haga efectivo el empleo.

La autonomía financiera de cada escuela individual es todavía muy restringida. Las escuelas reciben principalmente sus recursos financieros de la municipalidad, pero en contraste con lo ocurrido en los años previos, muchas municipalidades han cambiado su política hacia la creación de presupuestos globales, lo que significa que el dinero no se asigna según las necesidades que van surgiendo sino que es transferible en el próximo año fiscal. Esto da la oportunidad de gastar sus recursos financieros de acuerdo con sus propias prioridades y también ahorrar para hacer inversiones específicas en cada escuela individual.

5.2. La evaluación externa y la monitorización del sistema educativo alemán

Una segunda reforma muy importante en la educación alemana vinculada directamente con el debate de PISA y que en el presente se debate con “fiereza” es la introducción de numerosos instrumentos y medidas destinadas a la evaluación externa de las escuelas, introducidas supuestamente para monitorizar, asegurar y desarrollar la calidad de la educación. Como en muchos otros sistemas educativos, el primer paso para el desarrollo de una evaluación nacional o del sistema de monitorización ha sido el desarrollo de estándares educativos como puntos de referencia para la evaluación del rendimiento del alumnado y del sistema como un todo (la “monitorización de sistema”).

En 2002 los Ministros de Educación se pusieron de acuerdo en la KMK para desarrollar los estándares educativos para todos los *Länder* en su conjunto. En un comunicado de prensa de la KMK, de 27 de junio de 2002, los estándares se definieron así: “Estos estándares tienen por objetivo asegurar la adquisición del conocimientos de los temas clave así como de las habilidades y competencias, más allá de un área temática o materia en cuestión, al final de un período particular de la educación”. Los estándares formulan, por lo tanto, las expectativas medibles hacia escuelas y su enseñanza y hacen a éstas más responsables del logro de los propios estándares. El debate científico generado en torno a esta cuestión

movilizó a un número importante de científicos alemanes de la educación quienes, a su vez, polemizaron sobre las limitaciones teóricas de los enfoques sobre estándares y el complementario concepto de competencias, poniendo a las claras la amnesia teórica existente sobre un tipo de discusión que con otras formulaciones y alcances ya estaba presente en diferentes momentos en la teoría educativa germana y en sus pensadores clásicos. El estudio de Tenorth y también el de Benner, incluidos en la presente compilación, son muy ilustrativos de lo anterior y su riqueza teórica es realmente iluminadora para el contexto internacional, en unos momentos como los actuales en los que estándares y competencias se han convertido en los eslóganes hegemónicos del movimiento actual de reforma educativa.

La discusión sobre los estándares educativos como estándares nacionales también fue complicada en Alemania por el hecho de que cada uno de los *Länder* diseña su propia política educativa. Sin embargo, desde mediados de 2002 los *Länder* comenzaron a formular estándares por sí mismos o en grupo. Por su parte, la KMK ha asumido un papel crucial en el desarrollo de los estándares educativos y en 2004 inició la creación del “Instituto para el Progreso Educativo” (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB) en Berlín que es una institución creada conjuntamente por los *Länder* y la Universidad Humboldt. Hasta el presente, el IQB ha desarrollado los estándares educativos para el alemán, las matemáticas, la primera lengua extranjera y las ciencias. Estos estándares se han hecho obligatorios a nivel nacional a través de un acuerdo del KMK y están siendo implementados en los *Länder* gradualmente.

Actualmente el IQB está desarrollando pruebas de evaluación sobre la base de los estándares educativos que permitirán las comparaciones entre los *Länder*. Asimismo el IQB está diseñando pruebas por materia de manera que sean compatibles con las pruebas internacionales con el propósito de hacer comparaciones sobre el rendimiento entre el alumnado alemán y el internacional. La KMK ha anunciado que el sistema educativo alemán tomará parte en las evaluaciones internacionales a gran escala como el PISA de 2009, 2012 y 2015.

Por su parte, el “Instituto alemán para investigación educativa internacional” (DIPF), ubicado en Francfort, publicó en 2006 el primer “Informe de educación nacional” por encargo de la KMK y será continuado bianualmente. Este informe ofrece un análisis empírico del sistema educativo alemán basado en el tratamiento de diferentes datos y en el análisis de problemas centrales en relación con una serie de indicadores seleccionados. Cada uno de ellos representa una característica central de los procesos educativos o de la calidad educativa.

Aparte del desarrollo de este sistema más bien elaborado de monitorización del sistema educativo alemán, que se concentra en el rendimiento del sistema como un todo, ya existen varios instrumentos de evaluación orientados a la evaluación de las escuelas consideradas individualmente. En el futuro se piensa suplementar estos instrumentos con la creación de otros. Entre los instrumentos de evaluación, que ya están afectando a la vida diaria de las escuelas, existen también pruebas de carácter regular aplicadas durante el curso en las escuelas. Este tipo de pruebas se aplican como apoyo a las escuelas individualmente con vista a ayudarlas a conseguir una equivalencia de sus rendimientos dentro de su *Länder*, a nivel nacional y también internacionalmente. Estas medidas son conocidas como pruebas “paralelas” y “comparativas”.

Las “pruebas paralelas” suponen comparar a estudiantes de clases paralelas dentro de una escuela determinada. Las tareas son concebidas conjuntamente por el profesorado de las clases paralelas y se ejecutan durante tiempos específicos del curso escolar. El ministerio

suministra ejemplos de tareas para que sirvan de pauta cara al nivel de dificultad y los criterios de rendimiento. La función de las pruebas paralelas es que sirvan para la orientación entre las discusiones entre el profesorado de las clases paralelas sobre su enseñanza, los métodos empleados y la eficacia de los mismos, con vistas a comparar no sólo los logros del estudiantado sino también los métodos de evaluación del profesorado. De este modo se motiva la discusión de estas cuestiones dentro de la escuela, pero también entre escuelas cercanas, por ejemplo sobre cuestiones de carácter didáctico.

Las “pruebas comparativas”, que se han implementado comparativamente a nivel nacional y dentro de los *Länder* individualmente, como parte de una política iniciada por la KMK, cumplen una función similar en lo que respecta a controlar la adhesión a los estándares durante el curso y a lo largo de la escolarización, con efectos similares a las pruebas existentes para los exámenes finales (por ejemplo, el *Abitur*). Por lo tanto, las pruebas comparativas involucran la comparación de varias o de todas las escuelas dentro de un *Land*.

A las “pruebas comparativas” y a las “paralelas” que se pasan a lo largo de la carrera escolar, se les asigna funciones diagnósticas y no se aplican con la intención de aplicarlas como base del desarrollo de mecanismos de selección negativos, sino más bien como base para apoyar a los mejores estudiantes. Pero actualmente en Alemania existe otro instrumento de evaluación ya establecido y a punto de ser presentado en casi todos los *Länder*. Nos referimos al que supone la inspección regular y sistemática de las escuelas. Las inspecciones de escuelas individuales analizan y valoran la calidad de la enseñanza, los procedimientos y procesos internos aplicados y el desarrollo dentro de cada escuela (por ejemplo, la organización de la formación continua del profesorado). Aquí, el objetivo no es una evaluación global de cada escuela individual sino el logro de un análisis detallado de sus puntos fuertes y débiles. Se pretende que, en base a este tipo de análisis, la escuela determine, en cooperación con el cuerpo de inspectores, cómo poner remedio dentro de un plazo de tiempo realista a las deficiencias detectadas, estableciendo para ello una serie de objetivos o metas para la mejora. Acordadas esas metas, éstas formarán la base de una posterior inspección de la escuela.

Añadamos, finalmente, los cambios de percepción de la figura del director de las escuelas. Los puestos de director en Alemania los solicitan los docentes pero éstos son concebidos como *primus inter pares* (primeros entre iguales), y hasta ahora no se había concebido realmente una formación inicial para ocupar tal puesto, complementada con una continuada ya en el servicio. El incremento de las responsabilidades pedagógicas y administrativas sugeridas por los desarrollos anteriormente descritos ha conducido a incrementar a su vez las demandas sobre los directores, por lo que se piden reformas en la cuestión de la formación de los directores de las escuelas.

En la Alemania de hoy, el desarrollo de los estándares educativos, la evaluación regular y sistemática de las escuelas llevada a cabo individualmente y la participación en las pruebas internacionales a gran escala se supone que contribuyen al mejoramiento de las escuelas a través del control de sus productos (*output*). Aquí, en términos general, la tendencia es que ahora, y este es una de las manifestaciones más definitivas de los cambios producidos en el sistema educativo alemán, se piensa que las peculiaridades estructurales y organizativas del sistema educativo alemán, comparado con los sistemas de otros países avanzados, se ha venido caracterizando por dos tradiciones culturales (tenidas incluso por “ideológicas”) que parece que hoy ya no se sostienen: los objetivos de la educación general que debe ofrecer el sistema educativo no son definidos ni por sus “consumidores” ni en términos pragmáticos, sino más bien como resultado de ideas superiores nada ordinarias y por las tradiciones culturales y prácticas germanas (véase Döbert, 2007, p. 322).

Ese es realmente el sentir del discurso público sobre educación en Alemania y, de forma paralela, una parte relevante de su comunidad científica se ha hecho más relevante precisamente en cómo gestionar los datos de las evaluaciones, en cómo éstos pueden reportarse a las escuelas, y si las evaluaciones de ejecución ofrecen realmente una información útil para las escuelas, como lo atestiguan los estudios de Bos y Schwippert, Klieme y Stanat y Terhart incluidos en esta compilación. La cuestión subyacente de si los datos de las evaluaciones generadas pueden ayudar a la escuela individualmente entendida, y al propio sistema educativo concebido como un todo, será sin duda una de las preocupaciones principales de la investigación educativa en Alemania durante los próximos años.

6. Reflexiones finales

Sobre la base de la experiencia internacional y los anuncios de las autoridades educativas principales y los cuerpos de la administración a nivel federal y de los *Länder*, el sistema educativo alemán, después de años de abstinencia, tomará parte en el futuro de forma regular en las evaluaciones internacionales sobre el rendimiento escolar como las representadas por PISA. Parece probable, pues, que el tema de “incrementar la calidad de la educación” permanecerá en los lugares más altos de la agenda de reformas de los años venideros y modelará la discusión presente y futura sobre educación en Alemania. En todo caso, lo que PISA representa en Alemania en estos años es todo un fenómeno de grandes y complejas dimensiones que está conduciendo, como hemos visto, a replanteamientos muy importantes dentro de su sistema educativo y obviamente en su sociedad, acaso con caracteres definitivos. De hecho, lo que PISA ha hecho surgir cuando finalizaba el siglo XX es una reforma educativa de dimensiones mayores de las planteadas y llevadas a cabo en el anterior movimiento reformador surgido en los años sesenta.

Georg Picht con su ya varias veces citada *Die deutsche Bildungskatastrophe*, aportó en 1964 el detonante más expresivo de ese movimiento anterior de reforma que tuvo que ver también con lo que hoy es nuevamente, en sus palabras de entonces, una nueva “emergencia de la formación (*Bildung*)”. Tal emergencia Picht la relacionó con una situación socialmente insostenible por las débiles relaciones de las cualificaciones ofrecidas por los estándares nacionales de formación de la mayoría de la población alemana, frente a las de los otros países avanzados y en un contexto de competición económica y política. Picht, sin embargo, no perdió de vista la cuestión de las injusticias asociadas a la selección social que producían las escuelas alemanas.

En todo caso, la Alemania en la que Picht proyectaba sus preocupaciones era la de la segunda revolución industrial y la de ahora es otra diferente en un mundo global también diferente. Una nación que se encuentra de lleno en la revolución tecnológica del presente, relacionada con una revolución en las ciencias y con vertiginosos procesos de convergencia de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones, y también con la disponibilidad de rápidos, eficientes y baratos transportes que conducen a cambios económicos radicales, a pesar de la emergente y aguda recesión en la que nos encontramos actualmente. Una Alemania que asimismo ejemplifica de forma significativa, dentro de las sociedades postindustriales, los cambios acelerados que se están produciendo en las condiciones del trabajo y sus mayores y nuevas demandas, relacionadas con el incremento de la interconexión a nivel global de las economías nacionales, el libre mercado, el creciente protagonismo de los organismos transnacionales en el desarrollo de la gobernabilidad internacional con la formulación de regulaciones sociales diversas... Todo ello plantea indudablemente importantes e inciertos desafíos, entre otras cosas, sobre las identidades vocacionales de los

trabajadores, hoy en seria reestructuración puesta en evidencia por los significados de nuevos y polémicos conceptos con el de la empleabilidad (*Beschäftigungsfähigkeit*, en alemán).

En una nación en la que históricamente las cuestiones educativas han tenido tanta centralidad en su configuración como nación (ya Talcott Parsons puso en evidencia las contradicciones de la construcción de la nación alemana, que realizó primero una “revolución educativa” antes que la política y la industrial), PISA es producto del contexto que acabamos de describir sumariamente, y lo que representa supone que deberíamos volver a repensar viejos y recurrentes temas en su historia y cultura que han marcado la construcción de su sistema educativo. Ciertamente, el legado cultural y educativo alemán puede ayudar a orientar mejor los cambios, sobre todo si lo enfocamos en diálogo con otras culturas y tradiciones pedagógicas provechosas de otros países y se eluden enfoques esencialmente historicistas en la revisión de tal legado (sacando provecho de la vertiente positiva del presentismo, como Lynn Fendler nos convence en su sólido estudio incluido en la sección “Firmas invitadas” del presente volumen de *Profesorado*).

No obstante, no queremos dejar pasar por alto el hecho de que ese pasado cultural y educativo, rico y complejo, es contradictorio hasta el desquicio, tiene sus lastres y limitaciones, por lo que ahora hay que volverlo a revisar cuidadosamente. En este sentido, este trabajo ha señalado las críticas severas que se vierten desde los últimos años sobre una parte importante de la Pedagogía académica alemana, aquella más relacionada con la tradición que ha sido hegemónica y que representa la forma particular de la ciencia de la educación germana, tan dependiente de la tradición de la *Kulturpädagogik* concebida como una de las *Geisteswissenschaften* o “ciencias del espíritu” (o más propiamente ciencias histórico-culturales). Pero esta “pedagogía de la cultura”, que orientó el otro movimiento de reforma importante en Alemania en el siglo XX —el habido durante la República de Weimar—, lo que terminó constituyendo fue una pedagogía dogmática que prometía producir de forma utópica e ilusoria lo socialmente deseado. Esa pedagogía se transformó en lo que de forma contundente Heinz-Elmar Tenorth caracterizó como “la disciplina que producía los servicios de una dogmática secularizada en el vestido de una ciencia” (Tenorth, 1989: 127). Esa Pedagogía, con su importante carga ideológica, a pesar de todo, ha seguido impregnando de alguna forma la reflexión científica del campo de la educación en Alemania (véase, en traducción al castellano, la construcción de la pedagógica científica alemana hasta tiempos recientes, en comparación con la francesa, en Schriewer, 1991; y Schriewer y Keiner, 1997).

Uno de los ejes temáticos articuladores de la *Kulturpädagogik* fue la revisión que hizo del tradicional concepto alemán de *Bildung*, de difícilísima traducción a otras lenguas y que en este monográfico hemos traducido como “formación” (*Bildung* es un concepto, o en realidad un ideal, que como palabra no es posible traducir porque *deberíamos antes aprender de la cultura, la alemana, a través de la lengua*, como agudamente puntualizó el gran antropólogo francés Louis Dumont [1994: 85], y que en el caso de España apenas ha tenido una recepción histórica y casi ha pasado sin debatirse —con la excepción de su importancia en el pensamiento de José Ortega y Gasset y de su discípula María Zambrano—; sin embargo, desde hace poco ya tenemos un libro-ensayo, no precisamente del campo de la educación, que de forma introductoria y elocuentemente lo estudia usando obras muy destacadas del debate alemán de los últimos años, imprescindibles para su mejor apreciación en nuestra época: véase Rosa Sala Rose, 2007; también un tratamiento histórico ya clásico de la *Bildung*, disponible en traducción al castellano, es el de Fritz Ringer en su magistral *El ocaso de los mandarines alemanes* [1995: especialmente en pp. 110-119 y 247]).

Por supuesto, no es éste el lugar para analizar ni incluso describir la evolución de la *Bildung* alemana desde que se acuñó en la segunda mitad del siglo XVIII y cimentó un modelo

pedagógico característico. Pero sí queremos usar este concepto como referente distintivo para evidenciar de alguna manera que, en la actualidad, no es una antigualla de la que la Pedagogía alemana tiene que deshacerse por fin (una visión sintética de la génesis del concepto la ha escrito en España, Miguel Salmerón, 2002). Los primeros estudios de esta compilación son muy clarificadores sobre ella (véase también los trabajos de uno de los autores del monográfico traducidos al castellano que sintomáticamente han sido apenas recibidos por la Pedagogía académica española: Dietrich Benner, 1990 y 1998; véase también a propósito: Tenorth, 1990). Además, los debates sobre la *Bildung* ya han traspasado el mundo científico de la educación exclusivamente germano y se han activado en varios países, sobre todo en los países nórdicos. Con debates diversos sobre si es posible mantener los significados de la *Bildung* en el siglo XXI, esta tradición hoy se repiensa incluso para orientar los cambios educativos que introducen las nuevas tecnologías de las comunicaciones y la cultura virtual, significativos para un tiempo en el que la identidad, la subjetividad, la filosofía del sujeto y lo que debería significar un nuevo humanismo deberían problematizarse con más atención y cuidado.

Como mera clarificación introductoria del alcance y complejidad de la *Bildung*, resulta clarificadora la síntesis de la dinámica del concepto –desde sus primeros desarrollos como ideal que esencialmente expresaba un proceso global de maduración de la humanidad en general, a las transformaciones teóricas producidas a lo largo de dos siglos– escrita recientemente por la filósofa alemana de la educación Christina Schües (2006: 139) (ver cuadro siguiente)

<i>Bildung</i> (Christina Schües, 2006: 139)
<ul style="list-style-type: none"> - no es solo conocimiento, si bien el conocimiento es primordial para la <i>Bildung</i>; - está libre de objetivos, aunque no está falta de ellos (y por lo tanto es más que una inversión o un bien de consumo); - fomenta la aspiración, el amor y la motivación personal (que también pueden aplicarse al conocimiento, aunque no sean necesarios para éste); - establece como premisa la idea de que toda persona es libre. Para el campo específico de ejecución de la <i>Bildung</i>, ésta no es ningún acontecimiento en particular; sino que abarca desde el interrogante acerca del concepto de <i>humanidad</i> en cuanto a las relaciones de tensión se refiere hasta la formación del mundo; - implica ser audaz; - significa ampliar los horizontes de la información y la orientación del pensamiento (ambos implican la capacidad para comparar y reflexionar sobre diferentes tipos de modos de pensar); - significa un pensar que establece la duda entre la unidad de racionalidad, y entre la pluralidad de mundos, historias y culturas, y apoya dicha antinomia; - significa una autorreflexión, que no está subordinada al pensamiento estratégico, sino que demuestra una meditación (un alto consciente) que conduce al discernimiento; - significa poseer la habilidad para llevar un estilo de vida propio y responsable; - implica la obtención de poder.

Tal como hemos descrito en este trabajo, PISA está conduciendo a cambios muy significativos en el sistema educativo alemán, cuyos resultados en algunos casos pueden ser muy beneficiosos para un sistema tradicionalmente demasiado rígido y poco dispuesto al cambio. No obstante, PISA, con su enfoque esencialmente basado en torno a los estándares y las competencias unido a un concepto particular de lo que debe entenderse por “alfabetización”, a pesar de las innovaciones introducidas para convertirlo en el programa

educativo básico de las nuevas sociedades, supone un gran desafío a todo lo que la *Bildung* ha significado transformadoramente en la cultura alemana, dejando a un lado las concepciones más saturantes, cuando no funestas, de su modelo pedagógico (particularmente elocuente sobre ello es el estudio de Rudolf Messner de este monográfico). Aquí lo relevante no es el peso que ha tomado la investigación empírica, que puede ser esencial e imprescindible en la investigación científica, sino los reduccionismos simplificadores, a veces tan intelectualmente frívolos, a los que está dando lugar PISA con su generalización, que se agotan en sugerir conceptos demasiado amplios y vacíos de educación con la pretensión de hacer frente a las necesidades y demandas de las actuales sociedades orientadas a la economía del conocimiento. En esencia, el objetivo principal para el enfoque PISA es distinguir lo que es y debe ser el conocimiento útil y no útil para los jóvenes de las sociedades postindustriales, pero la naturaleza de este tipo de cuestiones no es nada sencilla intelectual y culturalmente hablando.

En este contexto, sin embargo, no es posible eludir el hecho de que la *Bildung*, como una teoría de los ideales, los objetivos y los criterios sociales, ha llegado a ser para la cultura alemana, y para su Pedagogía, una “cárcel semántica”, como dice uno de los más destacados pensadores alemanes sobre la materia, Georg Bollenbeck. Ciertamente, algunas de las promesas y postulados básicos de la *Bildung*, por referirnos a cuestiones esenciales del concepto, son más que obsoletos, contraproducentes (como por ejemplo, su recurrente individualismo y las inadecuadas concepciones “de la constitución política de la autoformadora individualidad” de la identidad de la persona: véase Bollenbeck, 1994).

Las ciencias de la educación y la práctica pedagógica llevada a cabo en nuestras escuelas, cada vez más constreñidas por los conceptos de una educación entendida sobre todo como una tecnología (tal como analiza Daniel Tröhler en el estudio también incluido en la sección “Firma invitada”), sí podría encontrar en cambio nueva iluminación revitalizadora, en sus métodos y técnicas renovadas, a partir de la reflexión crítica del concepto y los contenidos de la *formación* para las sociedades en cambio en las que hoy vivimos. En este orden de cosas, el revulsivo que para el cambio educativo representa sin duda PISA —que ha venido para quedarse probablemente—, a duras penas supone, por ejemplo, la evaluación del “conocimiento y las habilidades para la vida” sino más bien “el conocimiento y las habilidades en situaciones evaluativas” (véase, por ejemplo, Bonderup Dohn, 2007).

En cambio, lo que hoy demandamos una vez más, y de forma más perentoria dada la velocidad de los cambios que se producen, es plantearnos, entre otras cosas, qué debería concebirse como “conocimiento base” y qué dimensiones debería incluir y cubrir la *Allgemeinbildung*, la formación general de los ciudadanos del siglo XXI. Una formación que necesariamente debe ser evaluada, y no sólo y simplemente una vez y para siempre. Aquí, Alemania y su Pedagogía creemos sigue teniendo mucho que ofrecer sobre, por ejemplo, visiones críticas de la *Bildung*, de la formación, de las competencias... con las que plantear una distancia reflexiva y una orientación hacia las obligaciones y limitaciones del día a día de nuestras vidas. Las aportaciones de este monográfico sobre la experiencia alemana del PISA, pensadas en sus diversas tradiciones y perspectivas de investigación rigurosas, pueden ayudar a comprender más acabadamente todas estas cuestiones que el PISA de forma tan decisiva ha contribuido a poner en revisión en Alemania.

Referencias bibliográficas

- Baumert, J. *et al.* (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde (Sekundarstufe I)*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. *et al.* (eds.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, 292, pp. 7-36.
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- BMBF (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) (2005): “*Was ist seit PISA geschehen?*” [Disponible en: <http://www.bmbf.de/de/899.php>]
- Bohl, Th. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Entstehung, Situation und Konsequenzen eines prekären Spannungsverhältnisses im Kontext der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule*, 96, 4, pp. 414-425.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster*. Fráncfort del Meno/Leipzig: Insel Verlag.
- Bonderup Dohn, N. (2007). Knowledge and skill for PISA - Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 1, pp. 1-16.
- Comparative Study Working Group (2004). “Germany”. En H. Döbert *et al.* (eds.), *Condition of School Performance in Seven Countries: A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results* (pp. 298-385). Münster: Waxmann.
- Deutsches Pisa-Konsortium (eds.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Döbert H. (2007). Germany. En W. Hörner *et al.* (eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 299-325). Dordrecht: Springer.
- Dumont, L. (1994). *German ideology. From France to Germany and back*. Chicago y Londres: Chicago University Press. [Edición original: *Homo aequalis II. L'idéologie allemande: France-Allemagne et retour*. París: Gallimard, 1991.
- Füssel, H.-P. y Leschinsky, A. (2008). Der institutionelle Rahmen des Bildungswessens. En K. S. Cortina *et al.* (eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 131-203). Reinbek, Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Gruber, K.-H. (2006). The German ‘PISA-shock’: some aspects of the extraordinary impact of the OECD’s PISA study on the German education system. En H. Ertl (ed.), *Cross-national attraction in education. Accounts from Germany* (pp. 195-208). Didcot: Symposium Books.
- Herrmann, U. (2005). Schule im Jahr IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen illusionäre Bildungsstandards. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, pp. 38-41.
- Munín, H. (comp.) (1999). *La “autonomía de la escuela”: libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*, Buenos Aires: Aique Grupo ed.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter.
- Ringer, F.K. (1995). *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

La experiencia del PISA en Alemania

- Sala Rose, R. (2007). *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba.
- Salmerón, M. (2002). *La novela de formación y periferia*. Madrid: A. Machado Libros.
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 296, 137-174.
- Schriewer, J. y Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2, 3, pp. 117-148. [Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000308.pdf>]
- Schües, Ch. (2006). Sapere aude: Bildung und Wissen in Widerstreit? *Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 2, pp. 105-139. [Disponible en: http://www.uni-flensburg.de/philosophie/PDF_Daten/ZPS_2.1.pdf]
- Tenorth, H.-E. (1989). Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution. En P. Zedler y E. Köning (eds.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Absätze, Perspektiven* (pp. 117-140). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1990). El carácter de la educación. Reflexiones desde la perspectiva de la pedagogía. *Revista de Educación*, 292, pp. 77-104.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburgo: Europäische Verlagsanstalt.
- Werning, R. y Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. En K. S. Cortina et al. (eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 505-539). Reinbek, Hamburgo: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.