INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

¿DIPLOMA DE FORMACION PROFESIONAL Y BACHILLERATO SUPERIOR?

HANS-PETER SCHÄFER(*)

LAS CLASES DE BACHILLERATO EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LA RDA COMO EJEMPLO DE LAS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LA UNION DE FORMACION GENERAL Y FORMACION PROFESIONAL

La conexión entre educación general y formación profesional representa, desde el punto de vista internacional, uno de los problemas centrales de la política educativa en las dos últimas décadas. Junto a peculiaridades específicas nacionales, se pueden citar una serie de causas comunes, como por ejemplo, la ampliación de la enseñanza secundaria hasta convertirse en «educación para todos» y la creciente necesidad del sistema productivo de especialistas con una mayor formación profesional básica y una superior educación general (1). La evolución en Estados Unidos (2), Inglaterra, Suecia y la Unión Soviética (3) muestra, sin embargo, que además han estado en juego otras motivaciones sociopolíticas, económicas, ideológicas y pedagógicas. Por regla general, no se ha tratado sólo de una reforma de las estructuras educativas escolares y profesionales, sino también de una revisión de los contenidos educativos, una crítica de las concepciones de la educación heredadas, una revalorización de la formación profesional y, en última instancia, no una garantía de la igualdad de oportunidades y una orientación y encauzamiento de las aspiraciones profesionales.

En Alemania, la contraposición entre educación general y formación profesional heredada del neohumanismo –que se correspondía en el sentimiento ge-

---

(*) Universidad de Hamburgo.

(1) Wolfgang Mitter: «Grundlegende Fragen des Verhältnisses zwischen Allgemeiner und Beruflicher Bildung», en *International Review of Education, 24* (1978) 2, pp. 117-129.

(2) Geert Loose: *Neuorientierung der Berufsbildung. Grundstrukturen in den USA und der BRD.* Frankfurt a.M., Bern, New York, 1983. Joachim Münch: *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme.* Berlin 1989.

(3) Friedrich Kuebart: «Vocational Training in the 1980s. Problemes and Perspectives», en J. J. Tomisk (Ed.): *Western Perspectives on the Soviet Education in the 1980s.* Houndsmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1986, pp. 138-159. Oskar Anweiler, Friedrich Kuebart: «Berufsbildung in der Sowjetunion im Schnittpunkt pädagogischer Ziele und ökonomischer Interessen», en *Osteuropa, 38* (1988) 7/8, pp. 562-577.

neral con la contraposición entre educación teórica y educación práctica y concedía a la primera un mayor valor social (4)– impidió durante largo tiempo una unión más estrecha entre ambos campos. Por supuesto, la postergación de la formación profesional para la «formación general del hombre» ya fue criticada a principios de siglo por algunos pedagogos, como Kerschensteiner y Spranger. Sin embargo, corresponde a los pedagogos socialistas el mérito principal de haber señalado antes que nadie la necesidad de unir la educación general y la formación profesional.

Las consideraciones y concepciones al respecto, ligadas sobre todo al concepto de formación y educación politécnica, se remontan hasta los primeros socialistas, pasando por Blonski, Krupskaia y Marx. Para ellos, lo importante era conectar la escuela a la vida, el trabajo físico y el espiritual, el aprender y el producir. En esta tradición se inspiran la pedagogía y la escuela en la RDA, como se manifiesta, entre otras cosas, en la denominación de la enseñanza general obligatoria como «enseñanza secundaria politécnica» *(Polytechnische Oberschule)*. En cualquier caso, los conceptos y contenidos de la formación politécnica, así como los de la educación general y formación profesional, han sido interpretadas de forma variable en la RDA en las últimas cuatro décadas.

Sin entrar en detalle en las confrontaciones teórico-conceptuales en la pedagogía de la RDA y los controvertidos intentos de delimitación (5), en el sistema educativo de la RDA se pueden distinguir hoy tres formas básicas de unión de la educación general y la formación profesional:

1. Conexión mediante la *inclusión* de contenidos profesionales en la educación general, o de contenidos generales en la profesional, predominando la forma básica en cada caso. En este sentido tiene lugar una formación preprofesional (preparatoria y orientativa de la profesional) en la escuela politécnica secundaria y en la escuela secundaria ampliada (EOS), al igual que, a la inversa, en la formación profesional –incluida la especializada–, se imparten clases con asignaturas y contenidos generales.

2. Conexión mediante la *síntesis de contenidos* y materiales de tipo general y profesional en una nueva área, asignatura o clase. Se trata de una integración didáctica en sentido estricto, de la que son ejemplos típicos, con ciertas limitaciones, la asignatura politécnica y, sobre todo, las asignaturas de fundamentos profesionales implantadas en 1968. Más recientemente se han añadido otros ejemplos con las clases de «informática» y «actividades científico-productivas».

3. Conexión mediante la *fusión de cursos* con el objetivo de proporcionar tanto la madurez educativa general (bachillerato) como una plena formación profesional (diploma de formación profesional). En este caso, se trata de proporcionar

---

(4) Wolfgang Lempert: «Lässt sich die Berufsbildung mit der Allgemeinbildung integrieren?», en *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* (1979) 10, pp. 269-275.

(5) Dieter Rauchfuss: *Hochschulreife und Facharbeiterbrief. Eine vergleichende Untersuchung von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik.* Berlin und Wiesbaden, 1979.

una *doble cualificación* como la que se consigue en las clases de bachillerato que se dan en formación profesional.

Dado que el centro del debate germanooccidental e internacional sobre la unión entre educación general y formación profesional lo ocupan sobre todo estos cursos de doble cualificación, y puesto que se discute vivamente hasta qué punto se puede garantizar, empleando el mismo tiempo que en la escuela regular, tanto la plena cualificación profesional como la madurez educativa ilimitada, o si es siquiera posible, más allá de la adición formal, una integración de contenidos tan dispares, en lo sucesivo conviene referirse especialmente a estas cuestiones. Al hacerlo, no debe olvidarse que precisamente los países socialistas de la Europa oriental, y sobre todo la RDA, han pasado largo tiempo por especialmente avanzados (6) en la solución de estos problemas.

EVOLUCION HISTORICA

Con la implantación de *clases de bachillerato en la formación profesional* a principios del curso 1959/60, se introducía en la RDA una novedad en el paisaje educativo prusiano-germánico, que hasta entonces se había caracterizado más bien por la estricta separación entre cursos generales y cursos profesionales. Esta introducción tenía lugar también mucho antes de que en la República Federal se planteara la discusión sobre los cursos de doble cualificación. Estaba relacionada con la prevista «politecnización» de la enseñanza secundaria, que se remontaba, a su vez, a la reforma educativa inducida por Jrushov en la Unión Soviética en 1958. Según ésta, la vía principal hacia la madurez educativa debía pasar por el trábajo productivo en la industria.

En la RDA, junto a las clases de bachillerato en formación profesional, se introdujo también desde 1960 una formación profesional («bachillerato con certificado de especialista») en la enseñanza secundaria ampliada (EOS), que fue abandonada a fines de los años sesenta. Ambas vías coincidían en que, a pesar de la plena formación profesional, no perseguían el posterior trabajo especializado, sino el acceso a estudios superiores. Se confiaba en que las clases de bachillerato en formación profesional se impusieran sobre la EOS como vía principal de acceso a la enseñanza superior.

La creación de las clases de bachillerato como alternativa a la EOS respondía a motivos y esperanzas específicas, entre las cuales hasta los años sesenta predominaron las ideológicas y sociopolíticas: el objetivo preferente era llevar a un mayor porcentaje de los niños de la clase trabajadora, a través de la formación profesional, a los estudios superiores. Como «vía correctiva» frente a la EOS (7) que en aquel tiempo comprendía cuatro años y estaba marcada por la tradición educativa del gimnasio, ofrecía –al empezar en el undécimo año escolar y no

(6) Véase, por ejemplo, «Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik vom 8. Juni 1970», en *Bundestags-Drucksache* VI/925, p. 39.

presuponer conocimientos de una segunda lengua extranjera– una oportunidad no sólo a los alumnos de «vocación tardía», sino también a los que estaban en desventaja debido a su ambiente familiar y su entorno educativo. Las clases de bachillerato debían sacar a la luz al «núcleo de la intelectualidad de la clase obrera» y contribuir a la renovación de la misma (8). Posteriormente ocuparon el centro de las consideraciones otros motivos, como el asegurar la orientación tecnológica de los jóvenes y la especial promoción de las jóvenes.

La institucionalización de la formación profesional con bachillerato fue al principio muy lenta. En contra de las expectativas, esta nueva vía educativa no se impuso al principio en la medida esperada. Hasta mediados de los sesenta no se logró cumplir los planes de ocupación de plazas y explotar las capacidades disponibles (9). El número de matrículas anuales aumentó de manera continuada de 2.700 a 12.500 entre 1960 y 1969. Con la transformación de las escuelas técnicas de ingeniería en escuelas superiores de ingeniería, la formación profesional con bachillerato obtuvo una importancia adicional, que se plasmaría en 1969 en un aumento del alumnado de un 37 por 100 (10). En el año 1970, las nuevas matrículas alcanzaron su punto culminante, con 16.371 aprendices, el 5,6 por 100 del grupo de edad correspondiente. En los años siguientes, la cifra de nuevas matrículas se redujo a unas 11.000. Debido a las fuertes oscilaciones de los grupos de edad, resultaron cuotas de admisión relativas del 3,6 (1978) al 4,3 por 100 (1983). El plan de sustitución de la EOS por las clases de bachillerato en la formación profesional ya había sido abandonado en la Ley de educación de 1965. Desde entonces, la cuota de admisión está en alrededor de la mitad de las inscripciones en la EOS. Para el año 1988, en la Ley del plan económico se preveían 10.440 nuevos ingresos.

CONTENIDOS Y ORGANIZACION

La *admisión* a la formación profesional con bachillerato está determinada en el Decreto de admisión (11) de 5 de diciembre de 1981, que regula al mismo tiempo la admisión en la EOS y en las clases especiales. Los criterios de selección son ampliamente idénticos: se exige haber aprobado el 10.º curso de la escuela secundaria, tener buenas notas y demostrar madurez político-moral y de carácter. Asimismo, ha de tenerse en cuenta la «estructura social de la población» y «especialmente la cobertura de una porción correspondiente de los niños de la clase trabajadora –sobre todo trabajadores de producción– y de los hijos de agricultores en régimen de cooperativa» (12). A diferencia de la EOS, en las cla-

(7) Rauchfuss, *op. cit.*

(8) Oskar Anweiler: *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR.* Opladen, 1988, p. 100 y ss.

(9) *Neues Deutschland* de 21-12-1968.

(10) *Neues Deutschland* de 30-8-1969.

(11) «Anordnung über die Aufnahme in die erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule und in Spezialklassen an Einrichtungen der Wolksbildung sowie über die Bestätigung von Schülern für die Bewerbung um eine Lehrstelle in der Berufsbildung mit Abitur –Aufnahmeordnung– vom 5-12-1981», en *Gesetzblatt DDR,* Teil I, 1982, n.º 4, p. 93.

ses de bachillerato en formación profesional se ha de tener en cuenta especialmente a los alumnos que quieran prepararse para una educación superior en disciplinas técnicas, agrarias y económicas, así como para el profesorado de formación profesional o de centros politécnicos» (13).

Desde 1981, para la formación profesional con bachillerato es preciso también haber superado la formación facultativa en una segunda lengua extranjera. Para los alumnos sin esos conocimientos previos, está prevista una normativa de transición. Habrán de alcanzar el nivel necesario por la vía de la promoción individual o de la reunión en grupos separados y la recepción entonces de hasta noventa horas de clases adicionales (14).

La selección es realizada por una comisión dirigida por el director provincial de educación, a propuesta del director de la escuela secundaria. Tras pasar al 10.° curso de la escuela secundaria, el alumno tendrá derecho, con el consentimiento de sus padres, a presentarse él mismo a través del director. Con la admisión, recibe la llamada «tarjeta de petición», con la que puede pedir en una empresa un puesto de aprendiz para formación profesional con bachillerato.

El contenido y desarrollo de la formación profesional con bachillerato fueron nuevamente regulados con ocasión del X Congreso del Partido Socialista Unificado (SED, 1981), en el que se criticó precisamente el bachillerato. El objetivo general pasó a ser el de seguir reforzando la «función preparatoria para la enseñanza superior» de las clases de bachillerato. Después de que ya el 1 de septiembre de 1980 se reelaboraran y reintrodujeran los planes de estudios de educación general, a partir del 1 de septimbre de 1981 se amplió la clase de ruso en treinta y seis horas. Además, se implantó una hora adicional de clase a la semana, que debía emplearse en primer curso sobre todo para la educación general, en segundo para teoría del trabajo y en tercero otra vez para la educación general relacionada con la orientación predominante de la clase. En casos excepcionales, ésta podía utilizarse también para recuperar eventuales retrasos (15).

Los horarios abarcaban, para la formación general, las siguientes horas: Matemáticas, 324; Física, 198; Química, 162; Biología o Geografía, 63; Lengua y Literatura alemanas, 198; Ruso, 234; segunda Lengua extranjera, 198 (hasta 288); Formación Social, 99; Historia, 108; Deportes, 198. Las cifras vinculantes para Biología y Geografía dependen de la profesión elegida.

En conjunto, las clases *generales* ascienden por regla general a 1.917 horas, las clases *teórico-profesionales,* a 648 ó 576 horas, dependiendo de si se estudie Geografía o Biología. A esto se añadían hasta 1989 la formación *premilitar* continuada y la *formación sanitaria* según los programas de la Sociedad para el Deporte y la

---

(12) *Ibídem.*

(13) *Ibídem.*

(14) «Anweisung zur Berufsausbildung mit Abitur vom 11-6-1981», en *Sozialistisches Bildungsrecht, Berufsbildung.* 4.ª edición reelaborada y ampliada, Berlín, 1985, pp. 90-95.

(15) Susanne Förster: «Hohes Niveau der Hochschulvorbereitung in der Berufsausbildung mit Abitur», en *Berufsausbildung, 35* (1981) 9, p. 381.

Tecnología (GST) y la DRK. La formación *práctico-profesional* se imparte unos 260 días al año.

Existen *tres variantes* optativas para el desarrollo de la formación profesional con bachillerato:

Variante	Curso	Clases teóricas	Clases prácticas
A	1 y 2	4 días/semana	1 día/semana
	3	3 días/semana	2 días/semana
B	1 y 2	8 días	2 días
	3	6 días	4 días
C	1 y 2	4 semanas	2 semanas
	3	según variante A o B	

Las clases generales se imparten de forma continuada del primero al tercer curso; las teórico-profesionales terminan en segundo curso. En las asignaturas Historia y Geografía las clases se concentran en uno o dos cursos.

Los *exámenes finales* para la parte general y profesional de la formación se aprueban por separado. Se realiza un examen escrito para las asignaturas generales Ruso, Lengua y Literatura alemanas, Matemáticas, Física o Química o Biología.

Los exámenes son orales en las asignaturas Ruso e Inglés o Francés. En las asignaturas Historia y Geografía los exámenes orales se llevan a cabo al final del curso en que terminan las clases de estas asignaturas.

Actualmente, hay 86 *profesiones* para elegir en formación profesional. En 1986, más de la mitad de los aprendices en las clases de bachillerato comenzaron su formación en las áreas de construcción de máquinas, aparatos e instalaciones, técnicas de producción y procesos, así como electrotécnica/electrónica; aparte de éstos, más de un tercio lo hicieron como montadores de máquinas e instalaciones, mecánicos de mantenimiento, montadores eléctricos, constructores de máquinas y fabricantes de herramientas (16).

PROBLEMAS DE EQUIVALENCIA DE LOS CURSOS

Como alternativa a la enseñanza secundaria ampliada (EOS), la formación profesional con bachillerato se ofrecía y se ofrece, desde su implantación en el año 1959, en competencia con aquella antigua y prestigiada vía hacia la enseñanza universitaria. Aunque pronto se abandonó la idea de sustituir a la EOS

(16) Bernd Schulze: «Berufsausbildung mit Abitur –ein bewährter Bildungsweg zur Hochschulreife», en *Presse-Information*, n.º 85, julio de 1985, p. 6.

por la formación profesional con bachillerato, esta última se encontró en la tesitura de legitimarse, es decir, tuvo que demostrar que la educación general que impartía era en todo caso equivalente a la proporcionada en la EOS. Para ello, se intentó apoyar cada vez más la equivalencia funcional del diploma correspondiente mediante la adaptación de los contenidos a los objetivos y contenidos del plan de estudios de la EOS. La *equivalencia* no debía limitarse sólo a la garantía de igualdad de oportunidades de estudios; más bien se impuso el criterio de que tal equivalencia sólo podía justificarse en la igualdad de metas y contenidos.

El proceso de adaptación de los planes de estudios abarcó un período de diez años: en 1959, las clases de bachillerato habían empezado con «programas educativos» propios, en 1962/63 habían asumido algunos planes de estudios y materias con la idea de crear un nivel unitario en bachillerato, y en 1969 se introdujo por fin la plena asunción de los planes de estudios de la EOS. De ello se dedujeron dos problemas fundamentales para la formación profesional con bachillerato:

1) Dado que, a diferencia de la EOS, no había «clases preparatorias» (cursos 9.º y 10.º de la enseñanza politécnica secundaria), los presupuestos educativos a pesar del aprobado, formalmente unitario, del 10.º curso politécnico, eran relativamente desiguales. Así, sólo mediante notables descensos de nivel, complementos o repeticiones de las materias de los cursos 9.º y 10.º resultaba posible situar a los diplomados de la enseñanza politécnica secundaria a la altura de los planes de estudios del 11.º curso. Con la supresión de las «clases preparatorias» a principios de los años ochenta, el problema no quedó sin duda resuelto, pero al menos se crearon iguales condiciones de arranque para ambas vías principales hacia el certificado de madurez general.

La interpretación de la equivalencia en el sentido de una identidad parcial de los contenidos educativos llevaba casi forzosamente a un mayor tiempo de formación, ya que junto a la parte general quedaba aún por aprobar la formación profesional. En todo caso, ya a mediados de los años sesenta hubo esfuerzos por reducir la formación profesional en las clases de bachillerato de forma análoga a la EOS, que entre tanto había sido acortada en dos años, y por reducir consecuentemente su definición en la Ley de Educación de 1965 en otros dos años. Los primeros intentos, en los años 1963 a 1966, en los que la formación tenía lugar seis días a la semana y las clases prácticas continuaban cinco días a la semana, incluso durante las vacaciones escolares (17), resultaron insatisfactorios. Hubo reducciones de horarios de hasta el 11 por 100 de las clases, y no en todos los oficios resultaba posible tal comprensión de la formación.

Desde mediados de los años ochenta, el problema decisivo ya no es la reducción, sino la cuestión de cómo asegurar en el futuro la *función preparatoria para la enseñanza superior* de las clases de bachillerato en la formación profesional, man-

(17) «Anweisung zur Ausbildung in den Abiturklassen in den Einrichtungen der Berufsausbildung vom 30-7-1969», en S. Baske (Ed.): *Bildungspolitik in der DDR. Dokumente.* Berlín, 1979, pp. 274-280.

teniendo la doble cualificación y con el mismo tiempo de formación. Una «investigación informativa» llevada a cabo en el año 1985 por el Instituto Central de Formación Profesional de la RDA llegó al notable resultado de que una mejora de esa función preparatoria no se podía conseguir «sólo en el área metódico-didáctica», sino que eran necesarias «medidas más complejas» (18). Como tales se mencionaban ante todo, junto a una reelaboración de los planes de estudios, la modificación de la formación profesional desde el punto de vista de la preparación para la enseñanza superior.

Entre tanto, también la Secretaría de Estado para la Formación Profesional señalaba que, respecto a la «consecución de la función preparatoria» de la formación profesional con bachillerato en las clases teórico-profesionales y especialmente práctico-profesionales, existían «todavía las mayores reservas» (19). Los planes de estudios de la formación especial práctico-profesional habían de ser modificados de tal modo que:

– los aprendices fueran ampliamente formados en áreas en las que se aplicaran tecnologías clave;

– los aprendices aprendieran en lo posible la complejidad del proceso de producción;

– se asegurara en conjunto una amplia, moderna y sólida formación tecnológica (20).

A este respecto, últimamente se discute si, con vistas a la preparación para la enseñanza superior, el amplio espectro de 86 profesiones especializadas «sigue siendo necesario» o incluso sostenible. Comienza ya a esbozarse una concentración en relativamente pocas profesiones, pero más vinculadas a la teoría.

Desde el punto de vista de la intensificación de la preparación, hay que tener también en cuenta la implantación del nuevo curso *Actividad científico-productiva* con una duración de unos treinta a sesenta días y la variante especial de *Fundamentos de «informática»* en el marco de la asignatura Fundamentos de Automatización, con una duración de setenta y dos horas. Como fundamento preparatorio para la enseñanza superior, la informática apunta a la capacidad para resolver autónomamente problemas algorítmicos y al dominio de un lenguaje de programación superior (21). La *Actividad científico-productiva* debe proporcionar, en su

(18) Jürgen Ehmer, Sybille Sasse: «Weitere Ausprägung der hochschulvorbereitenden Funktion der Berufsausbildung mit Abitur», en *Forschung der sozialistischen Berufsbildung, 22* (1988) 3, p. 95.

(19) Günter Albrecht, Henry Thurm: «Erfahrungen und Ergebnisse bei der Leitung des Unterriuchts in den Klassen Berufsausbildung mit Abitur», en *Berufsbildung, 43* (1989) 4, p. 161.

(20) Ehmer, Sasse, *op. cit.*, p. 96.

(21) U. Blötz, G. Pogodda, S. Tuschke: «Einbeziehung der Informatik in die Berufsbildung», en *Berufsbildung, 42* (1988), pp. 22-24 y 32-34. Michael Guder, Gottfried Schneider: «Informatikbildung in Allgemeinbildung und Berufsbildung – Stand und Entwicklung», en *Forschung der sozialistischen Berufsbildung, 22* (1988) 6, p. 229 y ss.

doble función de componente de la formación profesional especial y de «elemento irrenunciable de la preparación superior», capacidades y habilidades de trabajo científico y de creación autónoma, pero también contribuir a la «educación de clase» y estar ligada a una utilidad social y en lo posible económica. Dentro de ella, habrá que elegir predominantemente aquellas tareas que concuerden en sus contenidos con los estudios que desee emprender el alumno.

¿INTEGRACION O ADICION?

La asignatura Fundamentos de Automatización y los dos cursos de Informática y Actividad científico-productiva constituyen intentos sin duda innovadores, pero más bien marginales desde un punto de vista cuantitativo, de alcanzar una integración de la educación general y la formación profesional en el marco de la formación profesional con bachillerato. Por lo demás, una y otra han mantenido su antigua autonomía y sus diferencias tradicionales. Los contenidos de los planes de estudios de la EOS y de la formación laboral especializada siguen cursándose sin conexión entre sí. Con las excepciones mencionadas, la unión de educación general y formación profesional sigue limitada a una mera adición. En lugar de una integración total o parcial, se persigue un «*enlace mediante una coordinación interdisciplinar*» (22), es decir, una unión de las clases «caso por caso» (23). Hasta ahora, no se ha desarrollado una teoría didáctica consistente de la integración. A este respecto, los esfuerzos teóricos en la RDA están notablemente retrasados frente a la discusión especializada en la República Federal (24).

En cualquier caso, a mediados de los años sesenta y de nuevo a mediados de los ochenta también se planteó en la RDA la cuestión de si, en vista de la prevista reducción de la formación o de la de mejora de su función preparatoria, no sería posible una mayor fusión *de contenidos* entre las asignaturas generales y profesionales. Sin embargo, profundos análisis han llevado a resultados negativos en ambos casos, por razones de economía educativa, de organización escolar y de teoría de la educación. Por razones de economía educativa, «una íntima conexión de mayor alcance de los planes de estudios de los dos componentes principales de la formación profesional con bachillerato no sería posible ni tampoco oportuna» (25), ya que habría que modificar o rediseñar los planes de estudios para cada una de las 86 profesiones admitidas a la misma. Además, la modificación del sistema educativo y la reestructuración de la educación continuada de los estudiantes exigirían notables esfuerzos y costes.

---

(22) Irene Müller: «Möglichkeiten zur Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung bei der Ausbildung im Weg Berufsausbildung mit Abitur», en *Forschung der sozialistischen Berufsbildung, 8* (1974) 2, p. 27.

(23) Gerlind Schmidt: *Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im Bildungswesen der DDR.* (Studien und Dokumentation zur vergleichenden Bildungsforschung. Bd. 1/4.) Weinheim y Basilena, 1976.

(24) «Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung». *Themenheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule, 79* (1987) 2, pp. 145-287.

(25) Ehmer, Sasse, *op. cit.*, p. 96.

Desde el punto de vista de la teoría de la educación, las dos «jerarquías de objetivos y contenidos» existentes y paralelas se romperían, y la formación profesional se vería por una parte demasiado «teorizada» (26), mientras, por otra, se perdería el carácter amplio de la educación general. La «unidad de la educación general socialista hasta la obtención del certificado de madurez general» se pondría en entredicho y se conjuraría «el peligro de construcción de un bachillerato diferenciado por profesiones» (27).

En vista de las numerosas posibilidades ofrecidas en los últimos años para alcanzar el certificado de madurez general ligado a determinadas asignaturas a través de los llamados cursos previos en Universidades y Escuelas superiores de ingeniería, los cursos de formación profesional con bachillerato se mantendrán a todas luces vinculados al certificado de madurez pleno e irrestricto, aunque contradigan parcialmente el otro objetivo de ganar preferentemente a alumnos universitarios para el área tecnológica.

CAMBIO DE FUNCION

La formación profesional con bachillerato se considera hoy en la RDA una acreditada vía hacia los estudios superiores, y hasta donde se puede apreciar, no es puesta en duda por nadie. Aparte de pequeñas modificaciones y modernizaciones en los contenidos, su estructura ha permanecido inalterada en sus treinta años de existencia. Sin embargo, a pesar de su estabilidad y continuidad, no se puede pasar por alto el cambio de función que ha experimentado la vertiente de «educación general». Creada al principio con el objetivo preferente de facilitar a los hijos de trabajadores el acceso a los estudios superiores, la igualdad de oportunidades se contemplaba desde un punto de vista no sólo cuantitativo. Sin embargo, al adaptar sus contenidos al plan de estudios de la EOS, se abandonó la aspiración a una oferta educativa alternativa. A partir de entonces se esperaban de los alumnos los mismos conocimientos y capacidades que en la EOS. Si ya sólo por eso, así como por la carga adicional de la formación profesional que había que aprobar al mismo tiempo, se veían limitadas las posibilidades de explotación de otras reservas de talento, aún se verían más recortadas por la implantación de la segunda lengua extranjera obligatoria.

Hoy, la función de corrección social de la formación profesional con bachillerato es sin duda escasa. Frente a ello, desde comienzos de los años setenta, y más recientemente aún (28), se le ha asignado una función de *orientación profesional,* para poder cubrir la demanda de alumnos de los centros superiores en las áreas técnica, pedagógica y militar. Aunque su efectividad no se puede comprobar de forma fiable con las cifras anuales, hay numerosos indicios de

---

(26) Müller, *op. cit.,* p. 32.

(27) Ehmer, Sasse, *op. cit.,* p. 96.

(28) «Bericht über Ergebnisse und Erfahrungen bei der kommunistischen Erziehung und beruflichen Bildung der Lehrlinge im Bereich des Ministeriums für Schwermaschinen- und Anlagenbau», en *Berufsbildung, 42* (1988) 11, pp. 474-481.

que la acción orientadora de las clases de bachillerato está muy por debajo de las expectativas. La mayoría de los diplomados no va a las Escuelas superiores de ingeniería de nueva creación y a las especialidades previstas, sino a las Escuelas superiores y Universidades tradicionales.

En vista de la dura selección en el paso a las escuelas puente y de la baja cuota de admisión de la EOS, la formación profesional con bachillerato representa una posibilidad adicional, de acceder a los estudios superiores acogida con agradecimiento por los graduados de la escuela secundaria. Por regla general, no se dispone de una plaza en una clase de bachillerato de formación profesional ni siquiera para cada uno de los diez cursos de la escuela politécnica secundaria. Estas instalaciones tampoco existen en todas las provincias de la RDA.

Si se tiene en cuenta, además, que los alumnos de la EOS tienen que aprobar un curso práctico de un año para empezar a cursar estudios técnicos, de ciencias naturales, economía o medicina, y que necesitan tres años para pasar del 10.º curso de la escuela secundaria a los estudios superiores, la formación profesional con bachillerato representa para muchos, a pesar de la notable sobrecarga de la doble cualificación, no sólo una salida, sino quizá, incluso, la mejor alternativa.

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