

LA LEGISLACIÓN VIGENTE SOBRE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN POLÍTICA EN LAS ESCUELAS ALEMANAS

MARÍA ELÓSEGUI ITXASO

Universidad de Zaragoza

I. INTRODUCCIÓN.—II. HISTORIA DE LA CREACIÓN DE ESTA ASIGNATURA OBLIGATORIA EN ALEMANIA.—III. LA EDUCACIÓN POLÍTICA EN PRIMARIA DESDE LOS AÑOS 50 HASTA LA ACTUALIDAD.—IV. LA HISTORIA DE LA ASIGNATURA DE *SOZIALKUNDE* EN SECUNDARIA (*SEKUNДАРSTUFE I*) Y SU SITUACIÓN ACTUAL.—V. LA HISTORIA DE LA ASIGNATURA DE *POLITIK* EN *SEKUNДАРSTUFE II* (ESPECIALMENTE EN BACHILLERATO SUPERIOR) Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE.—VI. LA EDUCACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO DE UNA ASIGNATURA DE BACHILLERATO SUPERIOR.—VII. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALEMANIA.—VIII. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESTA MATERIA EN ESPAÑA Y PROPUESTAS DE *LEGE FERENDA* PARA EL MENCIONADO PAÍS.—IX. LOS PROGRAMAS DE *POLITIK* LEGISLADOS POR LOS *LÄNDER* Y EL CONTROL DE SU CONSTITUCIONALIDAD A TRAVÉS DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL FEDERAL ALEMÁN (*BUNDESVERFASSUNGSGERICHT*).—X. CONCLUSIONES.—XI. BIBLIOGRAFÍA.

RESUMEN

El artículo se centra en la legislación actual alemana sobre la asignatura de *Politik* en la enseñanza primaria, secundaria y en bachillerato. Los antecedentes de esta materia específica se remontan a la República de Weimar, manteniéndose hasta nuestros días con carácter obligatorio en los seis años de secundaria y prolongándose durante dos cursos de bachillerato, como asignatura obligatoria u optativa según los diferentes *Länder*. En la presente investigación se tomarán los elementos comunes al sistema alemán, con el fin de destacar la importancia de esta asignatura en Alemania, las razones que llevaron a su inclusión en los planes de estudio, las disposiciones legislativas que fueron introduciéndose hasta configurar la situación actual

y el profesorado que la imparte. Por último, se sugieren unas posibles recomendaciones para la preparación del profesorado español que imparte la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España.

Palabras clave: asignatura de *politik* en Alemania; legislación educativa en primaria, secundaria y bachiller; educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los colegios en Alemania.

ABSTRACT

The article is focussed in the German nowadays legislation about the syllabus of Politics in the Primary, Secondary and High School Education. The origins of this syllabus are situated in the Republic of Weimar, keeping on until nowadays, with obligatory character during six years of the Secondary Education and two more years in High School, as compulsory matter or optional according to the different Länder. In the present research we pay attention to the common elements of the German system, in order to emphasize the importance of these syllabus in Germany, the reason for its introduction in the school programs, the laws which were being introduced arriving to the actual situation and the skills of the teachers who give these matter. Finally, there are suggested some recommendations for the preparation of the Spanish teachers who are encharged of the matter of Civic Education and Human Rights in Spain.

Key words: syllabus of politics in Germany; legislation on primary, secondary and high schools in Germany; civic education and human rights education in German schools.

I. INTRODUCCIÓN

El artículo se centra en la legislación actual alemana sobre la asignatura de *Politik* en la enseñanza primaria, secundaria y en bachillerato (1).

(1) Este artículo se ha llevado a cabo en calidad de investigadora de la Fundación alemana Alexander von Humboldt, dentro del programa que la Fundación ofrece para los antiguos becarios Humboldt. Se ha realizado en el Instituto de Derechos Humanos de Berlín (*Deutsches Institut für Menschenrechte*), bajo los auspicios de la Dra. Claudia Lohrenscheit, Directora del Departamento, que investiga sobre la enseñanza de los Derechos Humanos. Es de cortesía hacer extensivo mi agradecimiento, además de a las dos Instituciones citadas, a la profesora Graciela Vázquez de la Freie Universität de Berlín, a la profesora Heike Lemke-Wegener del Friedrich Engels Gymnasium, al profesor Markus Winsberger del Willi-Graf Gymnasium, al profesor Michael Dimitrijevic, al profesor Haus-Jürgen Remy del Paul-Natorp (PNS) Oberschule, todos ellos profesores de la asignatura de *Politik*, a la editorial Cor-

La República Federal Alemana es una república democrática, federal y constitucional y un Estado responsable, estando a su vez formado por 16 *Länder* (Estados) que cuentan con su propia Constitución y gobierno.

La Constitución de la República Federal alemana, conocida como *Grundgesetz* o Ley Fundamental, fue adoptada en 1949 para conformar un nuevo sistema político basado en la libertad y en la democracia, y modificada tras la caída del Muro de Berlín, siendo objeto de una reforma en septiembre de 1990, con motivo de la firma del Tratado sobre el restablecimiento de la unidad alemana. En su Preámbulo puede leerse que los alemanes están llamados a «conseguir en libre auto-determinación la unidad y libertad de Alemania». La Ley Fundamental establece, así, que la República Federal alemana es un Estado federal democrático y social, de modo que el ejercicio de los poderes gubernamentales se divide entre la Federación y los *Länder*. A un nivel federal, las funciones ejecutivas son responsabilidad del Gobierno Federal. En cada *Länder*, la autoridad soberana corresponde a cada uno de los gobiernos y parlamentos del *Land* (2).

En Alemania se imparte en las escuelas una materia específica de educación política cuyos antecedentes se remontan a la República de Weimar, manteniéndose dicha asignatura hasta nuestros días.

Los 16 Estados federados alemanes (*Länder*) poseen competencias propias para legislar sobre materia educativa, tanto de enseñanza secundaria como superior. Los artículos 70-74 de la Constitución alemana o Ley de Bonn definen las áreas de competencias que pertenecen al Estado federal y las pertenecientes a los Estados federados (3). En cuanto a las competencias

nelsen, representada por la Sra. Heike Malinowski y el Dr. Uwe Andrae, responsable este último de la edición de los manuales de historia y de política de dicha editorial. Igualmente a la jurista Dra. Martina Weyrauch, Directora del *Brandenburgisches Landeszentrale für politische Bildung*, y a Melchor Pérez, asesor técnico de la Consejería de Educación con sede en la Embajada española en Berlín. La estancia tuvo lugar de mayo a julio de 2010. La legislación y las webs están actualizadas con fecha octubre 2011.

(2) MARTÍNEZ USARRALDE, M. J.: ¿«La Formación Profesional en España y Alemania?: El patrón de cooperación como garantía en la política de administración y gestión educativa», disponible en <http://www.epaa.asu.edo/epaa/v9n35>.

(3) Los artículos 70, 71 y 72 de la *Grundgesetz* disponen:

Artículo 70 [Distribución de las competencias legislativas entre la Federación y los Länder]

[1] Los *Länder* poseen el derecho de legislar en tanto la presente Ley Fundamental no lo confiera a la Federación. [2] La delimitación de competencias entre la Federación y los *Länder* se rige por las disposiciones de la presente Ley Fundamental sobre la legislación exclusiva y concurrente.

Artículo 71 [Legislación exclusiva de la Federación, concepto]

legislativas del Estado federal, la Constitución diferencia entre legislación exclusiva, legislación de competencia y legislación básica (4). Sin abando-

En el ámbito de la legislación exclusiva de la Federación, los *Länder* tienen la facultad de legislar únicamente en el caso y en la medida en que una ley federal los autorice expresamente para ello.

Artículo 72 [Legislación concurrente de la Federación, concepto]

Artículo 73 [Legislación exclusiva de la Federación, catálogo]

Artículo 74 [Legislación concurrente de la Federación, catálogo]

Lo que se completa con el artículo 30, según el cual: «El ejercicio de las competencias estatales y el cumplimiento de las funciones estatales competen a los *Länder* siempre que la presente Ley Fundamental no disponga o admita una disposición en contrario.»

[1] En el ámbito de la legislación concurrente, los *Länder* tienen la facultad de legislar mientras y en cuanto la Federación no haya hecho uso mediante ley de su competencia legislativa. [2] En este ámbito, la Federación tiene el derecho de legislar siempre que y en cuanto exista la necesidad de una regulación legislativa federal porque así lo requieran la creación de condiciones de vida equivalentes en el territorio federal o el mantenimiento de la unidad jurídica o económica en interés de la totalidad del Estado. [3] Por ley federal puede determinarse que una regulación legislativa federal que ya no sea necesaria en el sentido del apartado 2, pueda ser reemplazada por la legislación de los *Länder*.

(4) 1. Las competencias legislativas exclusivas del estado federal están establecidas de manera definitiva en la Constitución. Ellas abarcan, entre otros, los siguientes ámbitos:

- Asuntos de la política exterior.
- Nacionalidad.
- Residencia e inmigración.
- Sistema monetario.
- Infraestructuras de transporte.
- Correos y telecomunicaciones.

2. En relación a la «legislación de competencias» los estados tienen autonomía legislativa, siempre y cuando el estado federal aún no haya hecho uso de sus competencias legislativas en la materia. Sin embargo, el estado federal ha asumido estas atribuciones de una manera muy amplia, con el efecto de que prácticamente todos los ámbitos de la legislación competitiva —que abarcan casi todo el panorama de la vida pública y de la vida privada— están reglamentados hoy en día por ley federal. Se ha actuado de esta forma con la intención de lograr condiciones de vida igualitarias en todo el territorio federal y de preservar la unidad jurídica y económica. Y la tarea de mantener el equilibrio se presenta constantemente: que los estados sean autónomos, pero que tengan condiciones de vida homogénea en todo el país.

3. Finalmente, el estado federal tiene el derecho de legislación básica en algunos campos de la legislación competitiva. Uno de los ejemplos más importantes es el estado jurídico de los funcionarios públicos a nivel federal, estatal y municipal. La razón de fondo de esta medida es que los funcionarios públicos puedan tener los mismos derechos y obligaciones, así como la misma estructura salarial, independientemente de quien sea su patrón.

De hecho, los estados tienen competencias legislativas en los ámbitos de la administración y de la constitución de los estados. Son competencias en las áreas de la educación secundaria y superior, los medios, la seguridad interna y la policía. No se incluye aquí a la legislación sobre los impuestos, aún cuando estos ingresos llegan a los estados y municipios. A los estados les incumbe, sin embargo, la ejecución de las leyes federales y la jurisdicción ordinaria al respecto.

nar su autonomía, el artículo 91 b GG estipula la *Cooperación entre la Federación y los Länder en virtud de convenios*, en la planificación de la enseñanza y en la promoción de instituciones y proyectos de investigación científica de relevancia suprarregional.

En la actualidad en los 16 *Länder*; con distintas legislaciones (5), se inserta la asignatura de educación política casi de un modo común en la programación escolar desde primaria, continuando por los seis cursos de educación secundaria (*Sekundarstufe I*) y prolongándose durante dos cursos de bachillerato; en este nivel superior se oferta en algunos *Länder* una asignatura optativa, siendo obligatoria en una minoría de ellos (6). En resumen, cualquier alumno o alumna recibirá por lo menos seis años de enseñanza sobre esta materia, que en algunos casos podría prorrogarse por otros dos años más.

Para facilitar la comparación con el modelo español tomaremos como ejemplo el modelo escolar de Berlín, que se asemeja en el reparto de ciclos escolares al modelo español, dado que la primaria es de seis años como en nuestro país sólo en Berlín y Brandeburgo (7). A su vez asistimos también

(5) Cfr. DIEBOLT (1995): 126. La educación se ha mantenido siempre como una competencia autónoma de cada *Land* conforme a los artículos mencionados anteriormente de reparto de competencias establecido en la Constitución.

(6) Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vigentes en la actualidad, octubre 2011). <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-Lehrpläne>.

(7) Simplificando las diferencias entre los *Länder* y entre los distintos tipos de secundaria, podríamos establecer tres grandes ciclos en la educación escolar alemana: el primer ciclo que es el de primaria (*Grundschule*) son cuatro años (1-4), corresponde a la edad de seis a diez años (la única excepción son los *Länder* de Berlín y Brandeburgo cuya primaria consta de 6 cursos). A continuación se inicia la secundaria (*Sekundarstufe I*), que irá de los cursos 5 al 10, es decir durante 6 años, en los que los alumnos tendrán de 10 a 16 años. Los últimos cuatro cursos de ese ciclo corresponden a la enseñanza secundaria actual en España (ESO). El último ciclo puede realizarse con distintos niveles. Nos vamos a centrar aquí en el Bachillerato superior (*Sekundarstufe II* o *Gymnasiale Oberstufe*), que consta hasta ahora de tres años (11, 12, 13). Los alumnos tienen de 16 a 19 años. A partir de ahora serán sólo dos años. Es equivalente al ciclo de Bachillerato (BAC) español.

Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany. Diagram. Published by Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (*KMK*), Documentation and Education Information Service, Bonn, Germany, 2009.

Si bien en el artículo nos vamos a centrar en el *Gymnasium*, otro dato importante es la diferenciación de niveles y de tipos de secundaria básica que existen en Alemania; *Hauptschule*, *Realschule*, *Gesamtschule* y *Gymnasium*, que tiene su continuación en distintos niveles de *Sekundarstufe II*, es decir, el segundo nivel de secundaria, entre los cuales sólo uno es denominado Bachiller superior (*Gymnasiale Oberstufe*).

El *Hauptschule* es un colegio con un nivel de secundaria básico. Termina en el curso 9. Sólo da acceso a formaciones profesionales.

en Alemania a un momento de reformas. Una de ellas consiste en la reducción en un año del tiempo total de escolarización para que los escolares alemanes finalicen el bachiller a los 18 años (en 12 cursos) y no a los 19 (en 13 cursos) como era la regulación existente hasta el momento. Este cambio se debe a la necesidad de equiparación con el resto de los países de la UE para poder acceder a la universidad con los mismos años que los demás estudiantes europeos. Ello no afecta sustancialmente a la asignatura de Política, si bien puede verse afectada indirectamente. En la presente investigación se tomarán los elementos comunes al sistema alemán, evitando perdernos en el laberinto comparativo de cada *Land*, con el fin de destacar la importancia de esta asignatura en Alemania, las razones que llevaron a su inclusión en los planes de estudio, el profesorado que la imparte, y las disposiciones legislativas que fueron introduciéndose hasta configurar la situación actual, cuya última reforma se realizó en el año 2004 después del informe de PISA (8).

Como punto de partida conviene señalar que el objetivo fundamental de esta asignatura es proporcionar a todos los alumnos y alumnas de Alemania una educación sobre los Derechos Humanos, la Constitución alemana y el sistema democrático basado en un Estado de Derecho, así como conocimiento sobre las Constituciones propias de cada *Land* (9).

Realschule, también es un nivel de secundaria básico pero la educación general es más amplia y da acceso a un nivel de secundaria más alto, tanto de escuelas profesionales de secundaria más cualificadas como también permite el paso al Bachiller superior.

Gymnasium, es el nivel de secundaria más alto, y es el camino normal de entrada al Bachillerato Superior y después a la Universidad.

En los últimos años existen centros en los que se ofrecen los tres modelos en el mismo instituto, estos centro se denominan *Gesamtschule*.

El nivel superior de secundaria ofrece distintas posibilidades con distintos niveles profesionales, algunos de los cuales permiten también el acceso a la Universidad, y el Bachillerato superior (*Gymnasiale Oberstufe*), que es el de mayor nivel teórico y académico, pensado para quienes quieren y pueden, por sus calificaciones, acceder a la Universidad tras aprobar el examen de *Abitur*, llamado *Allgemeine Hochschulreife* (equivalente al examen actual de acceso a la Universidad en España).

(8) OECD PISA 2000. Deutschland Programme for International Student Assessment (PISA 2000).

Información actual sobre PISA; www.oecd.org/

El programa para el International Student Assessment (PISA) es un estudio internacional sobre las escuelas que pertenecen a la OECD (*Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*). El estudio busca en qué medida deben de desarrollar sus habilidades durante la etapa escolar para su posterior integración en la Sociedad del Conocimiento.

El primer estudio de Pisa en el año 2000 y sus actualizaciones posteriores en 2003 y 2006 se centra en las competencias en ciencias, matemáticas y lengua.

(9) SANDER, W. (Ed.) (2007): *passim*.

Cabe preguntarse el por qué de una formación política en la enseñanza primaria y secundaria, así como en el bachillerato. Desde siempre la sociedad ha tenido una organización política y ha sido necesaria una socialización de las generaciones jóvenes para el aprendizaje de estas normas sociales y políticas. El conocimiento de esas reglas es necesario para la convivencia ciudadana. Este proceso se realiza de muchos modos, pero uno de ellos es la educación formal de los niños y los jóvenes en la política. Así, la escuela se convierte en uno de los lugares de integración de las nuevas generaciones (10).

Alemania ofrece un buen ejemplo debido a su historia para distinguir entre una verdadera educación política frente a la manipulación. Su empeño actual por educar en ciudadanía y democracia con rigor académico y científico es fruto maduro de quien ha sufrido situaciones de fuertes manipulaciones de la educación en la escuela sirviéndose de este asignatura. De ahí que sus propuestas no sean precisamente ingenuas sino fruto de la profesionalidad y de la investigación académica.

Alemania es uno de los país de la Unión Europea que mejor ha estructurado la educación en las competencias políticas (11). Ésta se imparte en tres lugares diferentes; en la escuela, en instituciones extraescolares dedicadas a la formación de la juventud, y en instituciones para la formación de adultos (12).

II. HISTORIA DE LA CREACIÓN DE ESTA ASIGNATURA OBLIGATORIA EN ALEMANIA

En síntesis es posible señalar dos grandes momentos en la historia de Alemania; uno primero que se extiende durante tres siglos, el XVIII, el XIX y el XX, y otro definitivo después de la II Guerra Mundial, en que se introduce la asignatura configurándose ya con continuidad hasta nuestros días.

La educación política en las escuelas alemanas comenzó muy tempranamente, ya en la Ilustración, pero se popularizó en los siglos XIX y XX en la medida en que se dio un mayor acceso de la población a la enseñanza primaria y secundaria.

La formación política como enseñanza del sistema democrático se agudizó a partir de los años 50, después de la II Guerra Mundial. El objetivo era desarrollar las competencias democráticas y ciudadanas (13).

(10) SANDER (2007): 13-47.

(11) El otro país destacable de la UE sería Francia.

(12) MASSING (2007): 62-72.

(13) MASSING (2007): 62.

Los ilustrados del siglo XVIII y el liberalismo del siglo XIX habían concebido la educación política como una educación en la democracia y en los derechos civiles y políticos (14).

La regulación prusiana de 1854 «Stiehlschen Regulative», después de la Revolución de 1848, redujo la cantidad de conocimientos prácticos y volvió a aumentar la formación religiosa. Pero, más adelante, con la revolución industrial, se insistió una vez más en la instrucción práctica y los planes de estudio se utilizaron por el Estado para introducir la idea de «Formación patriótica» (*Vaterslandkunde*).

En esa línea, el emperador Guillermo II el 1 de mayo de 1889 impulsó un debate sobre la conveniencia de introducir la educación para la ciudadanía en las escuelas. El emperador consideró que era importante enseñar que la socialdemocracia no era un deber cristiano sino un deber social. Además veía urgente esta instrucción para hacer frente a las ideas comunistas. Para él sólo la autoridad establecida era el cauce para proteger a las familias, su libertad y el derecho (15).

A partir de entonces cabe destacar, según el análisis de Sander, tres tipos de actitudes por parte del Estado en el papel asignado a la asignatura de Política; una primera actitud es la defensa del orden estatal, la segunda será atribuir a la educación política una «misión moralizante» y la tercera la consideración de la educación política como una educación en madurez o mayoría de edad, en una línea intermedia entre una defensa del orden estatal y un nuevo desarrollo de contenidos y métodos pedagógicos.

La primera actitud se observa tanto en la República de Weimar, como en el nacionalsocialismo y en la DDR (16).

Durante la República de Weimar la asignatura pasó a denominarse «Formación patriótica» (*Heimatkunde*). Ya entonces fue utilizada con el objetivo de apoyar el poder establecido, lo que se incrementará mucho más en el período nazi.

Como es sabido, en el nacionalsocialismo se politizó y manipuló la enseñanza de la historia y del resto de asignaturas para transmitir la ideología nazi.

Pero fue común tanto al período de la República como al nacionalsocialismo la defensa del concepto de patriotismo basado en la emoción, en los sentimientos y en la pasión, más que en la razón y también coincidían en el

(14) Seguiremos aquí a académicos de la didáctica de la política como REEKER, Dietmar von. En Alemania a finales del siglo XIX se introdujo la idea de que había que educar a las masas en una cultura democrática realista (*demokratischer Realienunterricht*). Cfr, REEKEN (2007): 184.

(15) SANDER (2007): 39.

(16) SANDER (2007):15.

modo de tratar el contenido de la asignatura. En ambos períodos existía la idea de que aunque en la escuela primaria los niños no fueran capaces de entender con profundidad la política podían por lo menos recibir una formación sobre las instituciones políticas.

Del mismo modo, en la DDR las asignaturas se utilizaron con fines políticos de defensa del socialismo comunista (17).

En los tres casos (República de Weimar, nacionalsocialismo y comunismo), no se buscaba una educación en política sino legitimizar el dominio de quienes estaban en el poder. Es decir, las asignaturas se instrumentalizaron a favor de los intereses del partido político del gobierno.

Después de la II Guerra Mundial los Aliados introdujeron también un nuevo concepto para recuperar la democracia en Alemania; «la Re-educación» de la población alemana (18). En este caso se utiliza la educación política como «una misión», como un instrumento para mejorar la situación social y política, realizada desde arriba, bien por un programa del gobierno, por ejemplo, durante la ocupación aliada de Alemania, bien por movimientos obreros como en los siglos XIX y XX, con una actitud de oposición política (19).

En opinión de Sander, esas dos actitudes (la primera de utilizar la educación política como una legitimación del poder o la segunda como una misión moral de reeducación) coinciden en que ambas buscan imponer una Verdad y en que consideran a los alumnos como objetos de instrucción (20).

Una tercera posición es la de quienes entienden la educación política como una educación en madurez y en mayoría de edad (*Mündigkeit*), en el sentido ilustrado o kantiano, de aprender a pensar por uno mismo y a tomar decisiones políticas de un modo activo y autónomo.

En este tercer caso, la clave del modelo para enseñar política presupone el reconocimiento de los derechos de libertad en los ciudadanos y ciudadanas (21).

En esta visión se propone una profesionalización de la enseñanza de la política y su desarrollo como una especialización académica basada en el co-

(17) Cfr. SANDER (2007): 15.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen der DDR von 1965.

«Artículo 5 (2). Los estudiantes deben amar a la DDR y fortalecer el socialismo.

Art. 16 (2). Deben conocer la historia y el papel de la DDR y estar convencidos de que el socialismo es el futuro para toda Alemania».

Citado a su vez por SCHNEIDER (1995): 31.

(18) MOMBERT (1995): *passim*.

(19) SANDER (2007): 16.

(20) SANDER (2007): 17.

(21) SANDER (2007): 17.

nocimiento científico y no en las convicciones políticas o en una visión concreta del mundo (*Weltanschauung*).

Esto implica distinguir entre las opiniones privadas y personales tanto de los profesores como del Gobierno frente al papel del profesorado y su rol profesional basado en la idea de que en una sociedad plural es posible un amplio acuerdo sobre una educación política basada en unos estándares profesionales (22).

Este tercer modelo es el que se ha seguido en Alemania del Oeste después de 1945 y en el Este desde 1989.

En los siguientes apartados expondremos los planes vigentes de la asignatura de *Politik* en sus diversos niveles: primaria (*Grundschule*), secundaria (*Sekundarstufe I*) y bachillerato (*Sekundarstufe II*). Sus trayectorias coinciden en el tiempo, pero a efectos de una mayor claridad abordaremos la introducción de la respectiva legislación separadamente.

III. LA EDUCACIÓN POLÍTICA EN PRIMARIA DESDE LOS AÑOS 50 HASTA LA ACTUALIDAD

La primera Conferencia de Ministros de Educación de los *Länder* en Alemania se produjo en 1948 (*Kultusministerkonferenz-KMK*) (23).

(22) SANDER (2007): 17. Comparto absolutamente en este punto la tesis de Sander y de los académicos de la Didáctica de la política en Alemania sobre la necesidad de una preparación profesional para la impartición de esta materia, cuyos estándares profesionales no se pueden improvisar.

(23) Sobre las funciones de la Conferencia véase ROIG MOLÉS, Eduardo: «La Conferencia de Presidentes de los *Länder* alemanes: entre el Bundesrat y la red de conferencias sectoriales», en *Jornadas sobre la conferencia de presidentes autonómicos*, disponible en http://www.idpbarcelona.net/docs/actual/act_roig.pdf.

La Conferencia de Presidentes de los Estados Federados es un lugar de coordinación horizontal frente al Bundesrat como canalizador de la participación en las decisiones federales. Fue creada por los *Länder*. Su dinámica es horizontal con el consecuente refuerzo de la solidaridad interregional: defienden intereses comunes de los *Länder* en su ámbito de actuación y defensa frente a la intervención federal «subsidiaria».

La Conferencia es un lugar de ejercicio común, y unánime, de las competencias propias, frente al Bundesrat como lugar de participación, mayoritaria, en las decisiones federales.

La Conferencia es también un órgano de dirección de la red de conferencias ministeriales sectoriales y comisiones de trabajo. Entre los temas sectoriales se sitúa el de educación. El desarrollo actual de las Conferencias Permanentes de Ministros de los *Länder* sobre Educación y Asuntos Culturales, *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK), se puede consultar en http://www.bundesrat.de/cln_161/nn_8758/DE/gremien-konf/fachministerkonf/kmk/kmk-node.html?__nnn=true.

En los años 50 es cuando se decide impartir la asignatura de Política en todos los niveles si bien no se concretó el nombre de la misma. Nos centraremos ahora en la enseñanza primaria para detallar después lo que ocurrió paralelamente con secundaria y bachillerato.

Durante los años 50 la asignatura siguió denominándose «Formación patriótica» (*Heimatkunde*), enfocada hacia una «educación para la Comunidad». Los manuales presentaban la figura del Alcalde como padre de la comunidad de un modo patriarcal y favorecían la adaptación y la apatía en lugar del compromiso político de los niños (24).

La idea de una educación positiva se introdujo a finales de los años 60, a raíz de la crítica de la asignatura tal y como estaba planteada y se reflejó incluso en un cambio también de su denominación, ahora como «Enseñanza de la realidad contemporánea» (*Sachunterricht*) (25).

Se opera un cambio de perspectiva adoptándose la tercera posición u actitud, descrita anteriormente, según la cual se entiende que la finalidad de la asignatura de política es fomentar la mayoría de edad y la emancipación de los alumnos, insistiendo en la importancia y significado de la socialización de los niños para crear en ellos conciencia política. En parte, se reciben también algunas influencias de Estados Unidos, así como la consolidación de la Didáctica de la política como ciencia académica (26).

En los años 60 se introducen los contenidos de Política en el área de las asignaturas de Ciencias Sociales (*Gemeinschaftkunde*) o una asignatura tripartita denominada Historia/Geografía/Formación Política (*Geschichte/Erdkunde/Sozialkunde*) en todos los tipos de escuelas y niveles (27).

La *Kultusministerkonferenz* (Conferencia de los Ministros de Cultura o Educación de los 16 *Länder*) en 1964, en una Directiva Marco (*Rahmenrichtlinien*), establece que debe enseñarse el sistema político y entender sus tendencias con un juicio crítico fundamentado en datos (28).

(24) REEKEN (2007): 185.

(25) Denominación que corresponde a la actual asignatura de la enseñanza primaria española con el nombre de «Conocimiento del Medio», aunque sus contenidos no coinciden con el programa alemán. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria.

(26) REEKEN (2007): 186. Se recibe la influencia de Paul Ackermann, Gertrud Beck y Bernhard Claußen. ACKERMANN (1976); BECK (1972 y 1973); CLAUSEN (1976): *passim*.

(27) En los años 60 se introduce la asignatura en Secundaria II (*Oberstufe*). Cfr. WEIBERNO (2007): 211.

(28) *Sammlung der Beschlüsse der KMK* (1982): 175-179. Citado por WEIBERNO (2007): 211.

La formación política debía enseñarse como un principio transversal en todas las materias. Se comenzó así a avanzar en los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y bachiller.

Nos centraremos en este epígrafe en la trayectoria de Educación política en el nivel de primaria. El concepto didáctico de la asignatura de *Sachunterricht* de primaria integró ya la dimensión política. Para el año 1976 se habían escrito ya más de 150 libros sobre la didáctica de la enseñanza de esa materia en la escuela primaria (29) y se publicaron 44 artículos sobre el tema «Politische Bildung-Soziallehre».

Entre los años 1967 y 1975 se comenzaron a fijar algunos cánones y contenidos en la enseñanza de la asignatura, pero no marcados de un modo unitario por la Conferencia de Ministros de Educación de los *Länder* (KMK) (30). En 1975 continuaron las discusiones sobre la asignatura de *Sachunterricht*. Durante esos años, de los 60 hasta finales de los 70, la discusión sobre la didáctica de la política fue un tema al que se dedicó mucha investigación y mucho esfuerzo.

El consenso de Beutelsbacher (*Beutelsbacher Konsens*) de 1976 constituye un hito en esa trayectoria. Éste consta tan sólo de tres breves artículos. Si bien no es una norma jurídica, ni es prescriptivo, constituyó un acuerdo intelectual que fue aceptado por todos los partidos políticos y que se mantiene hasta hoy en día como una referencia asumida por los gobiernos de los *Länder* en sus programaciones de la asignatura obligatoria de política en las escuelas. El consenso de Beutelsbacher fue redactado por Siegfried Schiele (31) y se adoptó como resultado de una sesión de trabajo del Gobierno Regional del *Land* de Baden-Wurtemberg.

Las conclusiones fueron:

1. No está permitido que se inculque unas opiniones concretas a los estudiantes o que se les impida crearse sus propios juicios. En esta línea está la frontera entre la educación política y el adoctrinamiento (*Indoktrination*). El adoctrinamiento es incompatible con el papel del profesor en una sociedad

(29) GÄRTNER (1976): *passim*.

(30) SCHREIER (1979): 145.

Cfr. DIEBOLT (1995): 121; el 25 de junio de 1970, el Gobierno dio a conocer su propuesta sobre la política de educación en aplicación del artículo 91b de la Ley Fundamental de Bonn. Ésta consistía en la creación de una Conferencia entre el Estado Federal y los *Länder* para su planificación. La finalidad de esa Conferencia es evaluar cuáles son las necesidades para desarrollar la enseñanza en función de las exigencias de la vida cultural, económica y social, así como sugerir las modificaciones de la estructura de la enseñanza y formular recomendaciones.

(31) SCHIELE (2004): 2-12.

democrática y es contrario al objetivo de lograr una mayoría de edad en los alumnos (32).

2. Lo que es controvertido en la ciencia y en la política debe ser mostrado en las clases como controvertido (33).

3. Los alumnos deben de ser educados para analizar la situación política en cada caso concreto y para buscar medios y soluciones de acuerdo con sus intereses (34).

Gracias a este consenso se terminó con una fase anterior de polarización política en la discusión sobre esta materia debido a una confrontación entre

(32) La formulación literal de este punto es la siguiente: El consenso de Beutelsbach:

1. Prohibición de abrumar al alumno con objeto de lograr su adhesión a una opinión política determinada.

Está prohibido sorprender al alumno (no importa por qué medios) en el sentido y con la intención de que adopte las opiniones deseadas por el enseñante, impidiendo que pueda formarse su propio juicio. Precisamente aquí está la frontera que separa la formación política del adoctrinamiento. El adoctrinamiento, sin embargo, es absolutamente incompatible con el papel del enseñante en una sociedad democrática y con su objetivo propuesto —sobre el que existe acuerdo general— de alcanzar la madurez social e intelectual del alumno.

(33) 2. Lo que resulta controvertido en el mundo de las ciencias y la política, tiene que aparecer asimismo como controvertido en clase.

Esta exigencia está íntimamente ligada a la anterior, pues si se pasan por alto posiciones y posturas divergentes, se ignoran opciones y no se discuten alternativas, ya se está caminando por la senda del adoctrinamiento. Cabe preguntarse si el enseñante no debería incluso asumir una función correctora, es decir, si no debe elaborar y presentar muy particularmente aquellos puntos de vista y alternativas que a los alumnos (y a otras personas participantes en los programas de formación política), por su origen político y social específico, les son ajenos. Al constatar este segundo principio queda claramente de manifiesto por qué la posición personal del enseñante, el fundamento teórico de su actividad científica y su opinión política, carecen relativamente de su interés. Para volver sobre un ejemplo ya citado, su noción de democracia no constituye problema alguno, dado que también se tienen en cuenta las opiniones contrarias.

(34) 3. El alumno tiene que estar en condiciones de poder analizar una situación política concreta y sus intereses más fundamentales, así como buscar las soluciones más adecuadas para influir sobre la situación política existente en el sentido que marcan sus propios intereses. Semejante objetivo significa conceder gran importancia a las aptitudes de acción concreta, lo cual, sin embargo, es una consecuencia lógica de los principios anteriores. El reproche que a veces se puede escuchar en este contexto —por ejemplo, contra Hermann Giesecke y Rolf Schmiederer— de que ello es un retorno al formalismo a fin de no tener que corregir los propios contenidos, no es acertado en la medida en que no se trata de buscar un máximo consenso, sino de lograr un consenso mínimo.

Traducción de *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (*El problema del consenso en la formación política*) editado por Siegfried Schiele y Herbert Schneider, Stuttgart 1977, traducción al español Ute Schammann y Raúl Sánchez. Publicado por el *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg*, www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html

el CDU (Partido Democrático) y el SPD (Partido Socialista), que duró desde 1960 hasta 1970 (35).

Los logros fueron muy importantes: se creó la Didáctica de la política como Ciencia y se profesionalizó la materia con un acuerdo sobre unos contenidos estándares en el programa de la asignatura.

Desde entonces hasta el día de hoy ya es impensable que se utilice la asignatura de política según las posiciones y las preferencias de los partidos políticos. En la actualidad se imparte basándose en unos contenidos científicos como el resto de las asignaturas. La finalidad de esta materia no es que los alumnos piensen políticamente lo mismo que el profesor y tampoco que los alumnos piensen políticamente igual entre ellos. Tampoco el profesor es un representante del partido político mayoritario que gobierne en ese momento.

Después del Consenso de Beutelsbacher los *Länder* trabajaron decididamente sobre los programas y planes de estudio de la asignatura de Política llegando a profundizar en el conocimiento en Ciencias Sociales (36).

En la unificación de Alemania, en 1989, en los nuevos *Länder* de la antigua DDR se asumió la tradición didáctica de la asignatura de Política tal y como se había trabajado en la parte occidental, sin embargo no se calificó este hecho como una «occidentalización» sino como una adaptación de la didáctica de la política de la Alemania Occidental en la línea de un modelo democrático (37).

Hacia la mitad de los años 90 nace una nueva discusión y un nuevo concepto basado en una nueva renovación de la enseñanza de política en las escuelas de primaria (38).

— Los niños todavía están muy alejados de la política formal. Se trata de enseñarles conceptos relacionados con su entorno y que tengan relación con la política, y procesos de socialización en materias que ellos tienen que ir decidiendo. La niñez no es un momento de la vida en el que la política esté completamente ausente (39).

Von Reeken llama la atención sobre el peligro en la enseñanza política de manipulación y de adoctrinamiento (40). Sus tesis principales son las siguientes:

— Los niños son parte del *demos*, por tanto se debe de ir formando a los niños en la democracia y en la participación política. El documento básico lo

(35) SANDER (2007): 17.

(36) REEKEN (2007): 187.

(37) Cfr. SANDER (2007): 15. También véase GAGEL (1991): 55-69 y BISKUPEK (2000).

(38) REEKEN (2007): 187.

(39) REEKEN (2007): 187.

(40) REEKEN (2007): 188.

constituye la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas. Se trata de ir creando en ellos sus propios intereses para la participación política, sus propias ideas y sus valores para que los apliquen al discurso político.

— Los niños pueden ir desarrollando juicios políticos desde esas edades.

— El colegio como *polis*. El centro escolar puede ir enseñando una cultura democrática dentro del propio centro y fortalecer los valores de una cultura de aprendizaje, de autoestima, y de desarrollo de las propias opiniones. En este sentido se potencia la existencia de los representantes de curso, del consejo de delegados de curso y del consejo escolar. En definitiva, se fomentan instrumentos de participación democrática dentro del propio centro escolar, que convierten al centro en una comunidad de aprendizaje en las destrezas políticas (41).

También en los años 90 se pone en evidencia el peligro de la trivialización de esta asignatura y se critica una posible enseñanza ingenua e infantil de la misma. La reforma aboga por trabajar para que los métodos de enseñanza sean serios y rigurosos debido a que el hecho de que la asignatura se dirija a los niños no significa que la docencia deba de infantilizarse (42).

Todo ello conduce a una seriedad en su tratamiento y a una mayor profesionalización (43). De ahí que desde los años 90 se haya continuado la discusión a nivel académico sobre los distintos enfoques, tanto sobre sus contenidos, como sobre la metodología. Por una parte, puede afirmarse que no hay un absoluto consenso sino distintas teorías, y quizá menor uniformidad que la que se daba en la antigua asignatura de *Sachunterricht*, pero, por otra parte, paralelamente a las discusiones teóricas, se ha ido mejorando la praxis en la impartición de la materia.

De todos modos se debe tener en cuenta que en esta fase de primaria los contenidos son todavía mínimos ya que el alumnado de ese nivel tiene sólo de seis a diez años en todos los *Länder*; menos en Berlín y Brandeburgo que se extiende la primaria hasta los doce años.

De hecho no hay apenas manuales de texto de Política para primaria, sino sólo en los dos últimos *Länder* ya citados en los cursos de 5 y 6 (44), mientras que hay más de 150 manuales para los demás niveles (45).

(41) REEKEN (2007): 189.

(42) REEKEN (2007): 188-189.

(43) Bibliografía: «Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule», George/Prote (1996). RICHTER (1997): 76-89. RICHTER (2000): 31-34. HERDERGEN (1999). REEKEN (2001).

(44) La editorial Cornelsen ha editado un manual para primaria destinado al *Land* de Berlín. Cfr. ERNST, Christian H. (in Zusammenarbeit mit der Verlagsredaktion) (2009).

(45) GEORGE-ECKERT-INSTITUT (2009): 57-66. En esta fuente se recogen todos los manuales existentes de esta asignatura.

Por otro lado, la discusión académica continúa, a la vez que en la práctica se desarrollan las legislaciones sobre la asignatura de cada *Land* con sus programas concretos (46). Ello no significa que ambas cosas, didáctica académica y legislación, discurren en paralelo, ya que lógicamente la política legislativa va recogiendo la evolución que se da a nivel académico en la didáctica.

IV. LA HISTORIA DE LA ASIGNATURA DE *SOZIALKUNDE* EN SECUNDARIA (*SEKUNDARSTUFE I*) Y SU SITUACIÓN ACTUAL

Como ya hemos señalado en el punto anterior, la Conferencia de Ministros de los Länder de Cultura o Educación (*KMK*) en una de sus reuniones en 1950 decidió introducir la implantación de una asignatura concreta centrada en la educación política (*politische Ausbildung*) en todos los niveles de enseñanza, dejando a cada Región alemana (*Land*) libertad para organizarla (47).

La asignatura de *Sozialkunde* en *Sekundarstufe I* se imparte en la secundaria básica, que en todos los *Länder* se extiende de los cursos de 5 a 10, y en los *Länder* de Berlín y Brandeburgo de 7 a 10 (ya que en estos casos 5 y 6 forman parte de la enseñanza primaria).

Su alcance será mayor que la asignatura de bachillerato superior, que estudiaremos a continuación, por el mero hecho de que la secundaria básica es obligatoria en todos los *Länder*, en sus distintas modalidades y niveles, con independencia de cómo esté programada, de manera que todo el alumnado recibirá esta formación. Este modo de proceder ha sido respetado hasta la actualidad, derivándose de ello que los *Länder* desde entonces hasta hoy organizan la formación política a través de distintas asignaturas, con distintos programas y en diversos cursos, dado que la materia de educación es competencia de cada *Land*.

Esa diversidad posee no obstante un gran bagaje común, centrado en la educación en los Derechos Humanos, la Constitución alemana (*Grundgesetz*) y en la estructura del Estado de Derecho. En un estudio detenido de todos los programas del conjunto de los *Länder* se observa que son más las convergencias que las divergencias. La idea clave común es que la educación política no sea sólo un principio transversal de todas las materias sino que tenga unos contenidos específicos, también evaluables.

(46) Web de los programas de primaria. Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vigentes a fecha de julio 2010 y en la actualidad). <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-Lehrpläne>.

(47) MASSING (2007): 62-63.

El contenido de la asignatura de política en secundaria (*Sekundarstufe I*) es Formación Social o Cívica (*Sozialkunde*) o Formación Comunitaria (*Gemeinschaftskunde*). La realidad es que esta asignatura recibe distintos nombres en cada *Land*: Formación Política (*Politische Bildung*), Sociedad (*Gesellschaft*), Enseñanza Social (*Gesellschaftslehre*), Política (*Politik*), Formación Política Mundial (*Politische Weltkunde*), Ciencias Sociales (*Sozialwissenschaften* o *Gesellschaftswissenschaften*), Historia/Política (*Geschichte/Politik*), Economía/Política (*Wirtschaft/Politik*), Comunidad, Derecho, Sociales (*Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Gesellschaftslehre*), Historia/Formación cívica/Geografía (*Geschichte/Sozialkunde/Erkunde* o *GSE*) (48).

En el año 2003, la Sociedad para la didáctica de la política y la formación de la Juventud y de los adultos (*Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, GPJE) propuso unificar su denominación con el nombre de Formación política (*Politische Bildung*) en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y bachiller), pero los *Länder*; aunque han aproximado algunas denominaciones y contenidos, se han resistido a esa homogeneización.

En nuestra opinión, los objetivos fundamentales, con independencia de la denominación de la asignatura, deben ser: primero, que los contenidos realmente figuren en los programas; segundo, que tengan una dedicación horaria y estén diferenciados; tercero, que se impartan realmente; y, por último, que dispongan de un profesorado competente.

En los programas (*Lehrpläne*) actuales de los *Länder* se observan, como hemos indicado, distintas configuraciones de la asignatura. Esa organización influirá directamente, como punto de partida, bien en que su impartición sea real o bien en fomentar el peligro de su propia difuminación.

Los temas vienen señalados por el *Land*, a través de un Reglamento, pero también cada centro escolar tiene cierta autonomía a la hora de concretar la dedicación horaria.

En algunos *Länder* la materia se imparte integrada dentro de otra asignatura, que puede ser desde Geografía (*Erkunde*) o Historia (*Geschichte*), hasta Derecho y Economía (*Recht und Wirtschaft*). Es frecuente que en el programa oficial del *Land* no se especifique dentro de cada una de ellas el tiempo dedicado a «Formación política». En esos casos no existen unas horas oficialmente exigidas. En unos *Länder* la programación puede ser más concreta y con mayor dedicación y en otros estar más diluida en otra materia.

(48) Según Peter Herdegen, también existiría una asignatura denominada Mundo y Medio Ambiente o Ecología (*Welt/Umwelt*). Si bien no hemos encontrado esta denominación en los programas vigentes. Cfr. HERDEGEN (2007): 196.

Una pauta mayoritaria en secundaria está siendo dedicarle a estos temas un tercio de las horas dentro de una asignatura de Ciencias Sociales, en general dentro de la asignatura de Historia. Pero incluso en estos últimos casos no se señala el tiempo concreto dedicado a «Formación política». En este caso, en la mayoría de los *Länder*, se dedica a Política un 30% dentro de la asignatura que lo integra.

Berlín es uno de los *Länder* que más énfasis ha puesto en esta asignatura. La razón es obvia, ha padecido en su propia historia las sucesivas dictaduras. Los ciudadanos de estos nuevos *Länder*, y especialmente los berlineses, son muy celosos de la nueva democracia que disfrutaban desde la caída del comunismo y la reunificación de Alemania.

En Berlín la formación política se imparte en los dos últimos años de primaria (5 y 6) con el título de *Politische Bildung*, y en toda la secundaria (7, 8, 9 y 10), en la asignatura de Ciencias Sociales (*Sozialkunde*), que abarca tres partes: Historia, Geografía y Política.

Los temas vienen indicados en los Programas marcados por la Consejería a través de leyes (49) y, a su vez, la dedicación horaria se concreta a través de otros Decretos o Reglamentos. Siguiendo ahora con el caso de Berlín, la dedicación horaria exige dedicar a los contenidos de *Politik* un tercio de la asignatura (50). Además dentro del mismo *Land* cada centro escolar dispone de bastante autonomía para su organización. Descendiendo a un ejemplo concreto, como punto de referencia, la programación del Friedrich Engels Gymnasium establece que la distribución horaria sea el 60% para Historia y 40% para «Formación política», lo que se concreta en 80 horas totales de

(49) La Ley del *Land* de Berlín sobre educación es Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz-SchulG) vom 26.01.2004 (GVBl. Berlin 60.2004, 4, S. 26 ff.)

Zul. Geänd. Durch Gesetz vom 25.01.2010 (GVBl. Berlin 66. 2010, 2, S. 22 ff. Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

Las normas jurídicas que rigen el sistema escolar berlinés se encuentran en: <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

Los programas para todos los *Länder* están en Bildungspläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen. Concretamente el de Berlin-Rahmenpläne für alle Schulstufen. Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

(50) Los Decretos legislativos que detallan los programas son:

SEK I Ordnung, que contiene el horario (Stundentafel). Cfr, Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), neue Fassung. Disponible en web; <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) de 18 de abril de 2007, renovado por el artículo III del Decreto de 11 de diciembre de 2007 (GVBl. S. 677), artículo XII número 36 de la Ley de 19 de marzo de 2009 (GVBl. S. 70) y el artículo III del Decreto de 11 de febrero de 21010 (GVBl. S. 82). Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

clase por año académico, de las que 54 se dedican a Historia y 26 a Política (51).

En algún otro centro en Berlín prefieren organizar la asignatura completa por temas monográficos en los que se abordan de un modo conjunto la perspectiva histórica, política y ética, siendo el mismo profesor el que asume las dos asignaturas a la vez, no sólo Historia y Política, sino también la Ética (52).

De un modo similar al caso de Berlín, otro *Land* como, por ejemplo, Hamburgo (53) ha creado desde el curso 2003/2004 una asignatura conjunta que aúna tres materias, Historia, Geografía y una tercera parte, dividida a su vez de un modo tripartito con la denominación de PGW (*Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*), para los cursos 8, 9 y 10 (equivalentes a 2.º, 3.º y 4.º de la ESO). El tiempo dedicado al total de la asignatura es de dos horas a la semana (54); es decir, dentro de ellas, concretamente las horas asignadas a PGW son un tercio de esas dos horas semanales (55).

(51) Friedrich-Engels Gymnasium, en Berlín Reinickendorf. Agradezco a la profesora Heike Lemke-Wegener esta información sobre la programación, así como haberme facilitado la asistencia a algunas de las clases. Si comparamos con la dedicación horaria de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en España (una hora a la semana, en total unas 40 horas), más Ética Cívica (dos horas a la semana, es decir unas 80 horas), el total de horas dedicado en secundaria a esta asignatura es bastante parecido. Sin embargo hay que tener en cuenta que en todos esos cursos de secundaria en Alemania se imparte además la asignatura de Ética, que es obligatoria para todo el alumnado, y que incluye contenidos que en España corresponden a Ética Cívica, lo que permite que en los cuatro cursos dedicados en Alemania a Política se puedan desarrollar más extensamente los contenidos relativos al conocimiento del derecho constitucional.

Según la información facilitada por el profesor del Instituto Marcus Winsberger que imparte *Politik* en el Bachillerato superior en el Willi-Graf Gymnasium de Berlín.

(52) Michael Dimitrijevic. *Gesamtschule Sekundarstufe I*, Moawit, Berlín.

(53) La ley de educación de Hamburgo es Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Vom 16.04.1997 (GVBl. I Hamburg 1997, 16, S. 97 ff.)

Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG). Vom 21.09.2004 (GVB. I Hamburg 2004, 43, S. 365 ff.).

Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, September (2008): 23.

(54) Hamburg-Bildungspläne für Hamburger Schulen

<http://www.hamburg.de/bildungsplaene>.

Bildungsplan. Gymnasium Sekundarstufe I; Rahmenplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft; Rahmenplan Geschichte; Rahmenplan Geographie.

(55) Caso al que se refiere también HERDEGEN (2007): 196.

Otros *Länder*, como Baden-Wurtemberg desde 2004/2005, han unido en una materia conjunta Geografía, Formación política y Economía (*Erkunde/Wirtschaftskunde/Gemeinschaftkunde*) (56).

El tiempo dedicado a esta formación en Baviera es algo menor y está organizado de otro modo. Sólo en 6 cursos de primaria está programada esa combinación de Historia/Formación cívica/Geografía (*Gechichte/Sozialkunde/Erkunde*) sin especificación del tiempo dedicado, mientras que en secundaria no hay una denominación específica en el nivel de *Gymnasien* pero los contenidos aparecen incluidos en la programación de la asignatura de Historia en dos cursos, 8.º y 9.º, con una dedicación horaria de 15 horas anuales, lo que no llega a ser ni una hora a la semana (57).

V. LA HISTORIA DE LA ASIGNATURA DE *POLITIK* EN *SEKUNARSTUFE II* (ESPECIALMENTE EN BACHILLERATO SUPERIOR) Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE

La introducción de la asignatura de *Politik* en el nivel de bachillerato superior transcurre en paralelo a lo ya indicado en relación con la introducción de *Politische Bildung* en primaria y de *Sozialkunde* en secundaria. Cuatro fechas se erigen como momentos estelares, a saber: sus comienzos en los años 50 y 60; el año 1972, año en el que la asignatura gana protagonismo; el año 1995 en el que lo pierde, situación que continúa hasta la actualidad, dado que en 2003-2004, con Pisa, cambia el método didáctico, la asignatura se profesionaliza todavía más, pero la dedicación horaria y la diversidad entre obligatoriedad o no sigue siendo la misma que antes, quedando en manos de cada *Land* (58).

(56) Baden-Württemberg. Bildungspläne für allgemein bildende Schulen. Dokument von: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Disponible en <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/>.

Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtesbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, September (2008): 23.

(57) *Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtesbildung.* Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, September (2008): 27-28.

A pesar de que Peter Herdegen atribuya a los programas de política de Baviera una hora semanal, Cfr. HERDEGEN (2007): 196.

(58) Cfr. WEIBENO (2007): 211-220. BREIT/SCHIELE (Hrsg.) (1998). GIESECKE (1997): 93

Cuando la asignatura comenzó en los años 50 en el nivel de bachillerato, de modo similar a lo que ocurría paralelamente en el nivel de secundaria, *Gemeinschaftskunde*, incluía por lo general tres materias: Historia, Economía y Política. La controversia se centró en si la nota debía ser conjunta para la asignatura o se debía evaluar cada parte con una calificación autónoma. La discusión entre los profesores de Historia, Geografía y Política duró mucho tiempo, si bien en el aula el mismo profesor impartía las tres partes mencionadas. En ese momento había muy pocos profesores preparados con formación en Ciencias Políticas y la didáctica de la política acababa de iniciarse, de manera que la parte de Política tenía pocas posibilidades de influir en la materia de Historia.

Al principio de los años 60 se vio claro que hacía falta desarrollar la asignatura de didáctica de la política para preparar mejor a los profesores que debían impartir esta materia.

A partir de ese momento hasta hoy quedó claro que esa discusión era estéril y se asentó la necesidad de dar esa asignatura de un modo conjunto con sus tres partes, con una actitud de cooperación entre las tres perspectivas más que de integración. Cada una de las tres partes tiene su programa separado aunque constituyan una única asignatura y la imparta el mismo profesor o profesora.

En 1972 se realiza el acuerdo sobre «La nueva organización del Bachillerato Superior» (*Neuordnung der gymnasialen Oberstufe*).

Se establece con mayor claridad una parte dedicada a *Politik* y se refuerza la preparación didáctica de los profesores con el asesoramiento de académicos especialistas en la didáctica de la política. Así se constituye en bachillerato la materia de Política como una asignatura separada de la de Historia. En algunos *Länder* se introduce como una asignatura obligatoria en los cursos 11 y 12, en *Sekundarstufe II*, en sus diversos modelos de enseñanza, pero especialmente en el nivel de *gymnasiale Oberstufe* (Bachillerato superior). De todos modos, por supuesto que no tendrá el mismo protagonismo que la asignatura de Historia la cual desde entonces hasta la actualidad se seguirá impartiendo como asignatura obligatoria, además en más cursos y con mayor carga horaria.

Años más tarde, en 1995, en algunos *Länder* se refuerzan algunas asignaturas eligiéndose como centrales: la Historia, el Alemán, las Matemáticas y un idioma extranjero. La finalidad fue mejorar los estándares en estas materias centrales de la educación.

y ss. KLAFKI (1990). SAMMLUNG DER BESCHLÜSSE DER KMK (1982). WEIBENO (1997): 160-164. WEIBENO (2001). WEIBENO (2003): 34-44.

Esto llevó a que, otra vez, asignaturas como *Politik/Sozialkunde* de bachillerato superior (*Sekundarstufe II*) perdieran su obligatoriedad y fueran ofertadas como meras asignaturas optativas.

Al mismo tiempo, algunos *Länder* continuaron manteniendo la asignatura de *Politik* en bachillerato superior (*gymnasiale Oberstufe*) como obligatoria, separada de la de Historia. En estos casos está dedicada plena y monográficamente a esta materia, incluyendo temas relacionados con la política económica y políticas sociales.

En esa situación se encuentran, por ejemplo, el *Land* de Berlín y el *Land* de Renania del Norte-Westfalia. Utilizando nuevamente como punto de referencia los programas del *Land* de Berlín, en la actualidad el plan de estudios del mencionado *Land* incluye como asignaturas diferentes Historia y Política. Son ambas obligatorias sólo en el nivel de *gymnasiale Oberstufe*, en los tres cursos de 11, 12, 13 (59). Se denomina Ciencias políticas (*Politikwissenschaft*) e incluye tres materias que se puntúan separadamente: Economía, Sociedad y Política. La dedicación horaria del total de la asignatura es de tres horas semanales (pudiendo llegar a cinco horas si se elige como asignatura intensiva) (60). Es decir, que a la parte de Política le corresponden unas 40 horas (61).

(59) Como hemos señalado al inicio, en la actualidad todos los *Länder* están en un proceso de adaptación para eliminar el último curso de Bachiller, el curso 13, de manera que la duración de los estudios de Bachiller en Alemania quede equiparada a la de los demás países de la UE.

(60) En Alemania los alumnos de bachillerato pueden elegir cada año académico un par de asignaturas que cursarán con mayor intensidad y carga horaria, especializándose desde esa etapa de cara a sus estudios universitarios.

(61) La presencia actual de la asignatura en el Bachillerato Superior (*gymnasiale Oberstufe*) en los 16 *Länder* es la siguiente:

1. Baden-Wurtemberg: *Gemeinschaftskunde*, curso 12.
2. Baviera: *Sozialkunde*, en los cursos 12 y 13 de Bachillerato.
3. Berlín: *Politikwissenschaften* en Bachillerato obligatorio (además en otros tipos de enseñanza como optativa), en los cursos 11 y 12.
4. Brandenburgo: *Politische Bildung*, en el curso 13.
5. Bremen: *Gemeinschaftskunde*, en los cursos 11 y 12.
6. Hamburgo: *Gemeinschaftskunde*, cursos 12 y 13.
7. Hessen: no se imparte.
8. Mecklemburgo-Pomerania Occidental: *Sozialkunde*, curso 11.
9. Baja Sajonia: *Politik-Wirtschaft*, en Bachillerato.
10. Renania del Norte-Westfalia: *Politische Bildung*, en todos los niveles y cursos.
11. Renania-Palatinado: *Socialkunde/Menschenrechtserziehung*, en Bachillerato (sólo 10 o 12 horas anuales).
12. Sarre: *Sozialkunde/Politik*, en Bachillerato.
13. Sajonia: temas transversales.

En Berlín, en las escuelas profesionales (*Beruf-Ober-Schule, Fach-Ober-Schule, Berufs-Fach-Schule*), en lugar de la asignatura de Política se oferta como optativa una asignatura similar *Sozialwissenschaften* o *Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft*, más centrada en aspectos de política económica y en la regulación legal del mercado de trabajo y menos centrada en el sistema político en sí.

De manera que en el *Land* de Berlín sólo los alumnos que cursan *gymnasiale Oberstufe* cursan obligatoriamente la asignatura de *Politik* (62).

Otros *Land*, como Baviera o Baden-Wurtemberg, la mantuvieron como obligatoria en bachillerato con una organización similar a la de la asignatura de secundaria, es decir, una sola asignatura para Historia, Geografía y Política, y cada una de sus partes con su propia nota.

Algunos *Länder* ofrecen un abanico de materias optativas que incluyen temas políticos-jurídicos o económicos. Junto a ellas existen otras asignaturas que tratan temas de valores como Filosofía, que puede ser optativa u obligatoria.

La cuarta etapa destacable en el desarrollo de la asignatura de *Politik* en el bachillerato es la nueva discusión que se suscitó a raíz del informe de PISA y que afectó a la asignatura de Política. El nuevo cambio se deberá a la introducción del aprendizaje por competencias en la nueva sociedad de la información. Por este motivo, la Conferencia de Ministros de Cultura (*KMK*) comienza a trabajar en la concepción de unos estándares mínimos de educación a nivel nacional basados en competencias (63). Hay que tener en cuenta que al ser Alemania un Estado Federal, el Estado Central apenas había marcado directrices comunes en materia de educación para todo el país. De hecho, como hemos señalado, había dejado completa libertad a cada *Land* para establecer los programas de todas las asignaturas, incluida la de *Politik*, a través de sus respectivas Consejerías de Educación.

Por tanto, por primera vez, a raíz del informe de Pisa y de un cambio en la pedagogía y en los métodos educativos centrados en el desarrollo de com-

14. Sajonia-Anhalt: no se señala.

15. Schleswig-Holstein: *Wirtschaft und Politik*, en Bachillerato.

16. Turingia: *Sozialkunde*, en Bachillerato, en los cursos 11 y 12.

(62) Como mucho ello incluiría a un tercio del alumnado escolarizado, ya que según los datos oficiales del Ministerio de Educación y Asuntos Sociales en el año 2007, en 8.º curso equivalente a 2.º de ESO, la distribución del número de alumnos era de 33,4% en el nivel de secundaria básica en *Gymnasium*, 20,6% en *Hauptschule*, 26,5% en *Realschule*, 8,5% en *integrierte Gesamtschule*, 6,4% en otros tipos de escuela, y 3,8% en colegios de educación especial.

(63) KLIEME (2003): *passim*.

petencias y no tanto en los contenidos, el Gobierno Central interviene para marcar unas pautas comunes a todos los *Länder*. El 12 de diciembre de 2004 la *KMK* publica un documento estableciendo los estándares mínimos, los cuales continúan hoy estando vigentes (64).

Junto a ello, la Asociación para la Didáctica de la Política y la educación de la Juventud y de los Adultos [*Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung vorgelegt* (65)] realizó también una propuesta de unos estándares nacionales para la educación política, que sigue siendo en la actualidad el otro punto de referencia junto a los estándares oficiales (66).

La discusión se centró en torno al tema de reforzar las habilidades y competencias, temática a la que se había dedicado poca atención con anterioridad (67). *En esa fecha la asignatura estaba consolidada y había un acuerdo sobre los programas, aunque a su vez existiera controversia y distintas interpretaciones sobre los fundamentos de esa disciplina* (68).

VI. LA EDUCACIÓN POLÍTICA EN EL CONTEXTO DE UNA ASIGNATURA DE BACHILLERATO SUPERIOR

A lo largo de las distintas etapas quedan sentadas algunas sólidas bases. Una de ellas se centra en el consenso sobre el objetivo de la asignatura de política, consistente en preparar a los alumnos para afrontar temas de su vida futura como ciudadanos: queda claro que no se trata de impartir una formación para que sean profesionales de la política.

Además, la asignatura que forma parte de una enseñanza reglada de bachillerato debe de tener una estructura y basarse en un aprendizaje sistemáti-

(64) *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (2004). Son estándares para todas las materias, incluida *Politik*, elaborados por la Conferencia de Ministros de Cultura.

(65) Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) nació en 1999. Tiene un objetivo científico relacionado con la formación política en las escuelas, fuera de las escuelas y en las universidades, a través de la investigación y de la enseñanza académica. Fomenta la investigación científica sobre la Didáctica de la asignatura de Política a través de la organización de congresos y trabaja en red a nivel europeo e internacional. Desde el año 2003 ha trabajado especialmente en el desarrollo de unos estándares nacionales para la asignatura de Formación Política en las escuelas alemanas. La web de este organismo es www.gpje.de

(66) Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): *passim*.

(67) KLIEME (2003).

(68) WEIBENO (2007): 213.

co. A su vez se necesita adoptar el rigor propio de cualquier otra asignatura del bachillerato, a pesar de que la materia de política tenga un objetivo específico, a saber: enseñar a entender las situaciones políticas de la sociedad contemporánea en la que vive el propio alumnado. Para ello se servirá también para su impartición de categorías como la de Derechos Humanos, poder, conflicto, intereses, democracia, etc.

No obstante, no se trata sólo de informar de un modo teórico sino que se debe de construir en los alumnos unas habilidades humanas que les hagan capaces de vivir la dimensión política y social; en definitiva, se trata de inculcar las competencias para una ciudadanía democrática (69). Para ello los alumnos precisan desarrollar el pensamiento político, el análisis y su capacidad de juicio (70).

En el nivel de bachillerato la meta es fortalecer la propedéutica científica de esta asignatura con un mayor nivel de abstracción, y a su vez con rigor académico y científico.

El bachillerato alemán se ha caracterizado por poseer un elevado nivel científico e intelectual, encaminado a la preparación del alumnado para su entrada en la Universidad, objetivo que se ha cumplido desde sus inicios, formando parte de la tradición educativa del *Abitur*. Esto implica que en las pruebas de *Abitur* se exijan unos niveles científicos altos sobre la materia de Política (71). Al margen de la libertad de cátedra del profesorado de bachillerato y de la libertad de los centros escolares para utilizar o no determinados manuales o elegir los modos de impartir la asignatura e incluso sus contenidos (debido a lo que más adelante indicaremos al referirnos a los manuales de texto), el Estado a través de esas pruebas oficiales exige un resultado estándar con unos contenidos elevados centrados en el conocimiento de la Constitución, del sistema político alemán y de las instituciones europeas e internacionales (72).

La enseñanza de la asignatura de Política requiere una preparación científica y una impartición sistemática de modo estructurado, con un alto nivel de abstracción. Constituye por tanto una materia específica con una clara dirección.

(69) REINHARDT, Sibylle (2007): 146-155.

(70) BREIT/GAGEL (1995): 7.

(71) Véase, por ejemplo, el manual de Cornelsen sobre los estándares mínimos de *Abitur*, GREVING, Johannes (2007).

(72) Kriterienorientierte Bewertung von Klausuren in der gymnasialen Oberstufe Verwaltungsvorschrift Schule, Nr. 372009, 26 de agosto de 2009. Se puede consultar en http://www.berlin_de/sen/bildung/.

El hecho de que se emplee como método temas relacionados con la vida diaria del alumno y de que la comunicación en clase esté relacionada con las experiencias sociales de los alumnos y del profesor, no significa que deba perder por ello su rigor científico, o que quede diluida de un modo transversal sin un lugar propio como asignatura.

Su caracterización como una asignatura con orientación práctica o para la vida diaria en sociedad es compatible con su concepción como ciencia porque la teoría y la praxis se complementan. La enseñanza de la Política se basa en la utilización de distintas fuentes tales como los medios de comunicación, las experiencias diarias, el conocimiento científico, las estadísticas, la discusión con el alumnado, el profesorado y los padres. El método empleado se apoya también en el análisis de casos, juegos de rol, consulta a expertos, debates, investigación, etc. (73).

La propia clase de Política debe erigirse en un medio para aprender las estrategias de una sociedad democrática, de manera que la enseñanza de la materia exige que su impartición se desarrolle en un clima de democracia.

VII. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ALEMANIA

En Alemania el profesorado que enseña Política puede tener distintas formaciones. Una primera razón es que en este país en las licenciaturas universitarias hay que especializarse en dos materias. Además, en la escuela secundaria los profesores deben impartir siempre dos materias distintas, por lo que las combinaciones son mucho más amplias que en el caso del profesorado de secundaria o de bachillerato en España.

Es frecuente que muchos de los profesores de Ciencias Sociales provengan de las licenciaturas de Historia o de Ciencias Políticas, pero también de otras muchas materias. En estos casos están obligados a realizar algún curso de Didáctica de la asignatura de política. Otra posibilidad es realizar un Máster con esta formación para enseñar Política en la escuela. También desde hace varias décadas, debido al desarrollo de la didáctica de la política, existe la posibilidad de realizar una materia específica, con esa misma denominación, en la Universidad. Es una asignatura académica y científica como las demás con información de temas contemporáneos y basada en fuentes científicas (74).

(73) Véase, por ejemplo, el siguiente manual detalladísimo de metodología para las diversas materias dirigido a los profesores de bachillerato, KOLOSSA (2000): 256 págs.

(74) MASSING (2007): 65.

En Alemania se ha procedido a dar a los profesores que imparten *Sozialkunde* una intensa formación en Derecho Constitucional y sobre el sistema político, especialmente desde el informe de PISA de 2003, que ha marcado un cambio serio en la programación basada en competencias. Esa instrucción, por tanto, se imparte en el ámbito académico y con rigor científico a través de asignaturas regladas enseñadas por profesorado académico.

Cuanta mejor sea la preparación del profesorado será más fácil cumplir con el mencionado consenso de Beutelsbach y, lo contrario, a menor preparación del profesorado mayor peligro de manipulación, adoctrinamiento y de politización partidista.

VIII. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESTA MATERIA EN ESPAÑA Y PROPUESTAS DE *LEGE FERENDA* PARA EL MENCIONADO PAÍS

Una diferencia notable entre Alemania y España es que en nuestro caso se carece de un profesorado con una formación específica para impartir la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (BAC).

En España lo más adecuado y factible sería reciclar a los profesores de Ciencias Sociales, en concreto a los profesores y profesoras de Historia, para que impartieran ellos la materia de *Educación para la Ciudadanía*, que en algunas Comunidades Autónomas está establecida en 1.º o 2.º de ESO y en otras en 3.º de ESO. También es posible que la imparta, como de hecho sucede, profesorado con otras formaciones, pero sería deseable que estas personas recibieran una instrucción básica sobre Derecho Constitucional español y sobre las instituciones europeas desde un punto de vista jurídico y político. Tras una observación empírica de la realidad de nuestro país (75), los datos resultantes muestran que en España esta materia está siendo impartida por profesores con formaciones muy variadas. Las licenciaturas de origen son Historia, Filosofía, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía (orientadores), Filología inglesa, Filología hispánica, Filología clásica, Diploma de Ciencias Religiosas, etc. (76).

(75) Nos basamos ahora en los datos de los cursos realizados en el ICE de la Universidad de Zaragoza por profesores que imparten en la actualidad esta asignatura en 2.º o 3.º de la ESO en esa Comunidad Autónoma.

(76) Por ejemplo, curso impartido bajo dirección en el ICE de la Universidad de Zaragoza, año 2007, titulado «La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos». Las licenciaturas de los 25 asistentes eran las que he indicado. La mayoría de los asis-

La materia de Ética cívica de 4.º de ESO en los centros públicos es impartida en general por el Departamento de Filosofía, ya que se considera una asignatura en continuidad con la anterior de «Ética». En los centros concertados también hay una tendencia a que sea impartida por profesores con la licenciatura de Filosofía Pura, aunque en centros con ideario religioso cabe que se encargue su enseñanza a los profesores de Religión o de otras carreras humanísticas, como todas las citadas anteriormente. Según lo previsto legalmente todos esas licenciaturas o grados permiten impartir estas asignaturas.

Sería deseable introducir una formación académica sobre esta asignatura en las licenciaturas que habilitan para la enseñanza de la misma en primaria, secundaria y bachillerato.

En relación con la preparación del profesorado de primaria que imparte EpC sería conveniente introducir una asignatura de Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público o de Derechos Humanos (incluyendo la legislación española sobre Derechos Fundamentales) en la licenciatura de Educación. Esa asignatura debería ser impartida por profesorado con formación jurídica o de Ciencia Política, y no por pedagogos, psicólogos, filósofos o éticos, salvo que en estos casos este profesorado haya recibido esa formación sobre el sistema político español.

Cabría introducir estos temas a través de una asignatura ya existente en los Planes de Estudio del Grado de Educación, como es la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el caso de secundaria también sería conveniente que los futuros profesores de Historia realicen en su propia licenciatura de Grado una asignatura sobre la Constitución española impartida desde una perspectiva jurídica o desde la Ciencia Política, basada en el estudio de las instituciones políticas vigentes en España, UE y Organismos Internacionales. Esta asignatura podría ser impartida por historiadores con formación en política contemporánea internacional o personas provenientes de otras licenciaturas o grados, como Derecho o Ciencias Políticas. Dada la rigidez del sistema de áreas y Departamentos de las Universidades españolas, puede resultar más factible que los alumnos de Historia cursen alguna asignatura optativa de Derecho Constitucional o de Derechos Humanos en la Facultad de Derecho o en la Facultad de Ciencias Políticas.

Otra vía posible de formación consistiría en que los profesores de otras asignaturas que vayan a impartir EpC (especialmente la asignatura de 2.º o

tentes estaban impartiendo ya la asignatura de EpC en la Comunidad Autónoma de Aragón, cuya obligatoriedad comenzó en ese año académico 2007/2008.

3.º de ESO), se reciclen obligatoriamente, estableciendo unos plazos, en cursos impartidos por profesores con formación en ciencias políticas, jurídicas o ciencias sociales contemporáneas.

Simultáneamente también cabría, como una vía complementaria de la anterior, no sustitutiva, introducir en secundaria y bachillerato profesorado con formación jurídica o en Ciencias Políticas. De momento, ésta es una vía ya operativa en algunos centros concertados. Es más complicada de llevar a cabo en las oposiciones para el funcionariado de la enseñanza pública, dado que se oposita a asignaturas clásicas, Historia, Filosofía o Psicopedagogía, a la que en cada caso optan personas con una de esas licenciaturas y deben de conocer un programa clásico de esas materias, de modo que un licenciado o graduado en Ciencias Políticas o en Derecho necesitaría un duro reciclaje para competir a esas plazas, aunque existan algunas personas que lo hayan hecho.

Se trataría más bien de que los profesores dedicados a la enseñanza secundaria y bachillerato recibieran una formación complementaria impartida con nivel académico universitario. Ello no significaría de ningún modo que los profesores de Historia o de Filosofía tuvieran que ser sustituidos en el aula por profesores de Derecho o de Ciencias Políticas.

IX. LOS PROGRAMAS DE *POLITIK* LEGISLADOS POR LOS *LÄNDER* Y EL CONTROL DE SU CONSTITUCIONALIDAD A TRAVÉS DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL FEDERAL ALEMÁN (*BUNDESVERFASSUNGSGERICHT*)

Antes de finalizar este artículo queremos dejar señalados los problemas obvios que se desprenden de la puesta en práctica de la enseñanza neutral de la asignatura de *Politik*, también en Alemania, en cuanto que es difícil llevar a la práctica en el aula el consenso de Beutelsbacher. La aceptación de dicho consenso es un punto de partida pero no evita las discusiones de fondo sobre la perspectiva que adopte el legislador en relación con la educación en Derechos Humanos y con la formación política, así como con la orientación del profesorado o de los textos escolares (77).

(77) Hemos dejado esa discusión para otro artículo que se publicará paralelamente a éste en la *Revista Vasca de Administración Pública*, ELÓSEGUI, M. (2011): «La mente del legislador en los programas de la asignatura de Educación Política en las escuelas alemanas en la LOE y en la legislación educativa de la CAPV». En él se expone un análisis exhaustivo sobre los contenidos de los programas de *Politik* de los distintos *Länder* alemanes, estableciendo una comparación con la legislación española de Educación para la Ciudadanía y los Derechos

Será tarea ineludible de los tribunales, especialmente del Tribunal Constitucional Federal Alemán (*Bundesverfassungsgericht*) marcar los límites del papel del Estado en su función de socialización democrática, especialmente cuando el derecho-deber del legislador de instruir en conocimientos políticos entre en conflicto con otros derechos y valores que poseen un mismo rango constitucional, con ocasión de los contenidos de la programación, de una asignatura de educación política, tanto en la escuela pública como en las escuelas privadas, ya que el programa de la asignatura de *Politik* es el mismo para todo tipo de centros escolares, con independencia de su titularidad.

La introducción de la asignatura de *Politik* en la legislación persigue educar en el conocimiento de la Constitución, los Derechos Fundamentales, los Derechos Humanos y el sistema político alemán. Los programas de *Politik* en todos los *Länder* prescriben una cierta instrucción dirigida hacia la búsqueda de algunos valores sustantivos, que se pueden resumir en la defensa de los valores de un Estado social y democrático de Derecho, recogidos en la Constitución, como parte del aprendizaje de la democracia (78).

La asignatura asume así cierta actitud de «misión» en educación cívica y en humanismo. El tema polémico surge por el hecho de que debe de respetar al mismo tiempo el derecho de los padres a la educación de sus hijos conforme a sus creencias (Art. 6 § 2 GG). El Tribunal Constitucional Federal Alemán argumenta de un modo exhaustivo sobre los derechos de los padres y la debida neutralidad de la enseñanza pública a raíz, por ejemplo, de la controversia sobre el permiso o no del uso del velo islámico a una funcionaria profesora de un centro de enseñanza público (79). Existe además una extensa jurisprudencia constitucional sobre la libertad de enseñanza y los derechos de los padres a la educación de los hijos conforme a sus creencias, si bien este tema desborda el objetivo concreto que nos hemos marcado en este breve estudio.

Humanos (Real Decreto 1631/2006) y la legislación de la Comunidad Autónoma Vasca (Decreto 97/2010).

(78) Sobre la licitud de enseñar la materia de Derechos Humanos en la asignatura de EpC en España y la jurisprudencia española a raíz de los recursos para ejercer la objeción de conciencia sobre esta asignatura, véase ELÓSEGUI, M. (2008): «Aconfesionalidad, laicidad y moral privada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía», *Cuadernos de Derecho Judicial*, págs. 269-320.

(79) BverfG 24 de septiembre de 2003, <http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/rs20030924-2bvr143602>.

Sobre las leyes de neutralidad legisladas en algunos *Länder* alemanes, como consecuencia de esa sentencia, véase ELÓSEGUI, M. (2011): «El fundamento filosófico de la laicidad abierta. (Un análisis del pensamiento de C. Taylor y J. Maclure versus los retrocesos jurídicos en Europa)», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, en prensa.

La formación política tiene también una misión instructiva y normativa, porque pretende inculcar en el alumno la obediencia al derecho, libre pero obediencia al fin y al cabo, la obediencia a las leyes y al ordenamiento jurídico, dentro del marco constitucional, tanto de la ley de Bonn como de las Constituciones Autonómicas de cada *Land*, aunque a su vez el alumnado también deba utilizar la sana crítica y la libertad política para contribuir a los cambios legislativos a través de los cauces democráticos.

Además los métodos de las ciencias sociales permanecen en los límites de una ciencia empírica, pero la política y el derecho como ciencias son también ciencias valorativas que se entrecruzan con la ética o están impregnadas de ética.

Todo ello es compatible con el consenso de Beutelsbach y el punto segundo de ese acuerdo que defiende la necesidad de presentar como controvertido en el aula lo que es controvertido en la sociedad.

Pero en ocasiones los padres pueden pensar que su derecho a educar a sus hijos conforme a sus ideas políticas, religiosas o de visión de la vida está en peligro. En relación con la referencia a la jurisprudencia constitucional en torno a la licitud constitucional de la educación para la ciudadanía democrática, cabe mencionar que no se ha planteado ante las Administraciones educativas en Alemania ni ante los tribunales la petición de exención o de objeción de conciencia ante la asignatura de *Politik*, pero sí ante la asignatura de Ética (*Ethik*) (80).

Como paradigmático de los posibles razonamientos del Tribunal Constitucional resulta el auto del Tribunal Constitucional Federal Alemán de 15 de marzo de 2007 (81), suscitado por un recurso de inconstitucionalidad de una alumna de 13 años, junto con sus padres, a raíz de la introducción en el *Land* de Berlín de la asignatura de Ética como asignatura obligatoria para todos los alumnos sin excepciones. Como señala la profesora Roca, «Esta pretensión fue considerada inadmisibles. Solicitaron entonces la exención de la clase de Ética de la escolar, por motivos de conciencia, que también fue desestimada» (82).

(80) *Lehrpläne* (Programas de las asignaturas). Fuente; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin.

La Ley del *Land* de Berlín sobre educación es Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz-SchulG) vom 26.01.2004 (GVBl. Berlin 60.2004, 4, S. 26 ff.)

Zul. Geänd. Durch Gesetz vom 25.01.2010 (GVBl. Berlin 66. 2010, 2, S. 22 ff. Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

(81) Auto 1 BvR 2780/06, de 15 de marzo de 2007, cuya referencia oficial completa es: BVerfG, 1 BvR 2780/06 vom 15.3.2007, Absatz-Nr.(1-49), en http://www.bverfg.de/entscheidungen/rk20070315_1bvr278006.html.

(82) ROCA FERNÁNDEZ, M. (2008): 24.

La asignatura se implantó como obligatoria a partir del curso académico 2006/2007. El legislador tomó esta decisión a raíz del asesinato de Hatun Surucu, una joven turca de 23 años, nacida en Berlín, perpetrado por sus propios hermanos, debido a que su hermana había decidido divorciarse de un matrimonio impuesto por sus padres con un primo turco en su país de origen con 16 años.

En el programa de *Ethik* del *Land* de Berlín se afirma que «la asignatura de Ética debe ser enseñada de un modo aconfesional, tanto en relación con la religión como neutral en relación con la visión del mundo (*Weltanschauung*). No debe realizarse un adoctrinamiento o una presentación de una sola posición. No obstante, la enseñanza no es neutral. Los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad del ser humano, de la democracia y de la libertad» (83). Forma parte de esto, la tolerancia y el respeto a las convicciones de los demás, la responsabilidad en la conservación de los fundamentos de la vida natural y evitar la solución violenta de los conflictos.

En el *Land* de Berlín los contenidos del temario de la asignatura de Ética que se imparte en los seis cursos de secundaria son los siguientes:

— Igualdad, Derecho y Justicia (relaciones entre Derecho y moral, derechos humanos y su fundamentación).

— Discriminación, violencia y tolerancia (aceptación y no aceptación de los modos de vida y valores de otras culturas en nuestra sociedad; ética de las religiones del mundo, racismo y segregación, tolerancia religiosa, honor y respeto, sociedades paralelas).

— Culpa, obligación y conciencia (libertad de conciencia como parte del respeto a los derechos humanos).

— Derechos y obligaciones de los ciudadanos: obligaciones de cara a los más débiles y la ayuda a los necesitados.

El Tribunal Constitucional Federal Alemán ha rechazado la objeción de conciencia a la materia de Ética (*Ethik*) utilizando, entre otros, los siguientes argumentos: «La apertura para una pluralidad de opiniones es una condición constitutiva de la escuela pública en una comunidad libre y democrática. El legislador de cada Estado puede oponerse a la interposición de motivos de conciencia, para esforzarse en la integración de las minorías. La integración tiene como presupuesto no sólo que la mayoría religiosa o ideológica no excluya a las minorías, ésta exige también que las minorías no se excluyan a sí mismas ni se cierren al diálogo con otros pensadores y otros creyentes. El ejercicio y la práctica de esta tolerancia vivida puede ser una tarea importan-

(83) Web de todos los programas de las asignaturas del *Land* de Berlín: <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

te de la escuela pública. La capacidad de todos los alumnos para la tolerancia y el diálogo es una condición fundamental no sólo para la posterior participación en el proceso de formación de la voluntad democrática, sino también para una convivencia adecuada en el respeto recíproco a las convicciones religiosas o ideológicas de otros. En el marco de la tarea educativa del Estado, el legislador puede, en atención a las circunstancias de hecho y a la orientación religiosa de la población, introducir una clase de Ética en la que participen todos, sin posibilidad de exenciones, para perseguir que los fines legítimos de la integración social y de la tolerancia sean alcanzados, y los alumnos reciban una base común de valores. El legislador berlinés puede partir de la base de que estos fines no son alcanzados del mismo modo mediante la participación en una clase de Religión separada según las confesiones, y sin carácter obligatorio. La asistencia a clases de Religión con carácter voluntario no constituye una sobrecarga inexigible para los alumnos, sobrecarga que por otra parte es independiente de que exista o no una clase de Ética con carácter obligatorio» (84).

El derecho-deber de los poderes públicos en relación con los programas de enseñanza en Democracia y Derechos Humanos, debe ejercerse dentro de los límites impuestos por la propia Constitución, con una adecuada ponderación de los demás derechos fundamentales en juego, como la libertad de pensamiento, ideología y religión, y los derechos de los padres a la educación de sus hijos.

Así como encuentro discutible la admisión de la objeción de conciencia a la asignatura de *Politik*, lo que dependería de si los programas son o no rigurosos y de los textos utilizados, como contraste debería de quedar siempre abierta la posibilidad de objeción de conciencia ante asignaturas como Ética, aunque el Tribunal Constitucional Federal Alemán no lo haya admitido. Como contraste, en España la reacción de los padres ha sido diferente a la de Alemania, la asignatura de EpC es la que levantó un cúmulo de recursos judiciales, mientras que contra la asignatura de Ética no se ha planteado ninguna demanda de objeción de conciencia.

Si bien el razonamiento esgrimido en la sentencia del Tribunal Constitucional Federal Alemán (*BVerfG*) ante la asignatura de Ética no pueda ser aplicado de modo automático a la asignatura de Política, en último caso, cabría de momento argumentar que si el Tribunal Constitucional Federal Alemán no considera razonable la objeción a la asignatura de Ética con mayores motivos no consideraría amparable la objeción de conciencia a la asignatura de *Politik*.

(84) El texto está tomado de la Sentencia. La traducción al español está realizada por la Catedrática María Roca en su artículo ROCA FERNÁNDEZ, M. (2008): 24.

X. CONCLUSIONES

En el artículo se han expuesto las razones de la introducción de la asignatura de *Politik* en Alemania, en los niveles educativos de primaria, secundaria y bachillerato superior. Se concluye que los argumentos utilizados por el legislador alemán resultan acertados. Se ha destacado el acuerdo entre los académicos de la didáctica de la Política para la adaptación de un modelo de la asignatura que se propone como objetivo que el alumnado alcance la madurez política. También hemos expuesto la formación del profesorado en Alemania, el cual en principio tiene a su alcance medios para lograr una buena preparación académica. En relación con los contenidos, a primera vista, parece haber consenso. Se ha mostrado cómo en todos los programas de cada *Land* figuran los temas, el método, las competencias sociales y prácticas, así como las habilidades para hacer juicios políticos. Si bien existen algunos problemas de fondo sobre la compatibilidad entre la instrucción en materias constitucionales y la perspectiva constructivista que adoptan muchos de los didácticos de la política que sigue siendo una de las claves de discusión académica, problema del que nos ocupamos en otro artículo (85).

Una vez analizadas minuciosamente las dedicaciones horarias, cabe destacar un déficit común tanto en Alemania como en España, a saber, la desproporción entre la importancia que el legislador otorga a esta asignatura acompañada de una gran profundidad y amplitud de los temarios en relación con la dedicación horaria en el currículum de ambos países en los que la materia termina siendo reducida a una hora a la semana; en Alemania durante cuatro cursos de secundaria, en los *Länder* con programaciones más generosas, y en España con una hora para EpC en 1.º ó 2.º ó 3.º de ESO y dos horas semanales para Ética Cívica en 4.º de ESO (86). Se constata, tras esta investigación empírica realizada en la propia Alemania (87), que no hay una gran diferencia en dedicación horaria entre ambos países, aunque la balanza se incline ligeramente hacia Alemania.

(85) ELÓSEGUI, M. (2011): *passim*.

(86) Véanse los contenidos que deben tratarse en el manual elaborado para utilizar en el aula, ELÓSEGUI, M. y ELÓSEGUI, E.: (2009), ELÓSEGUI, M.: (2008b), ELÓSEGUI, M.: (2010).

(87) Investigación basada, como hemos señalado al inicio del artículo, en la asistencia directa a la impartición de clases, en la entrevista a los profesores y profesoras que enseñan la materia, en entrevistas a los alumnos y alumnas, etc.; todo lo cual hubiera sido imposible de realizar sin la colaboración del mencionado profesorado, de los directivos de esos Centros Escolares, de la Administración educativa, de las editoriales y del Instituto alemán de Derechos Humanos. Gracias a ello ha sido posible cotejar lo previsto en las normas jurídicas, Reglamentos y Órdenes con la realidad de su puesta en práctica en el aula.

Esa contradicción se refleja también en que en todos los *Länder* alemanes la educación política es vista como una asignatura de menor importancia, lo que contrasta con todo lo que el legislador espera de ella. De ahí que una de las críticas es que los grandes objetivos señalados, muy seductores, son imposibles de cumplir con una hora de dedicación semanal.

Por último, dejamos apuntados los problemas de conflicto que se suscitan entre la legislación sobre Política y las posibles colisiones con otros Derechos Fundamentales previstos en la Constitución como el derecho de los padres a educar a sus hijos conforme a sus creencias, o con la libertad de pensamiento, de creencias, de religión y de filosofía o visión de la vida (*Weltanschauung*) de los propios ciudadanos, lo que deberá ser resuelto por los tribunales, especialmente por el Tribunal Constitucional Federal Alemán en su tarea de control de constitucionalidad de la legislación emanada de los *Länder*; del que destacamos dos sentencias paradigmáticas relacionadas con la enseñanza.

XI. BIBLIOGRAFÍA

- ACKERMANN, Paul (1976): *Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*, München, Kösel.
- Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany. Diagram*. Published by Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK) (2009): Documentation and Education Information Service, Bonn, Germany.
- BECK, Gertrud (1972): *Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule, unter Mitarbeit von Wolfgang Hilligen und Siegfried Aust*, Frankfurt/M., Hirschgraben Verlag.
- BECK, Gertrud u.a. (1973): *Politische Bildung ohne Fundament*, Neuwied am Rhein, Berlin Luchterhand.
- BISKUPEK, Sigrid (2000): *Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde der DDR zu Politikunterricht in den neuen Ländern*, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag.
- BREIT, Gotthard y GAGEL, Walter (1995): «Einführung: Zur Verwendbarkeit der folgenden Unterrichtsbeispiele», *Politische Bildung*, H. 1, pág. 7.
- BREIT, Gotthard y SCHIELE, Siegfried (Hrsg.) (1998): *Handlungsorientierung im Politikunterricht*, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag.
- CLAUSEN, Bernhard (1976): *Zur Theorie der politischen Erziehung im Elementar und Primarbereich. Eine Analyse neuerer Konzeptionen*, Frankfurt/M.
- DIEBOLT, Claudia (1995): *Éducation et croissance économique. Le cas de l'Allemagne aux XIX et XX Siècles*, Paris, L'Harmattan.

- El consenso de Beutelsbach* (1977): Traducción de *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (*El problema del consenso en la formación política*) editado por Siegfried Schiele y Herbert Schneider, Stuttgart, traducción al español Ute Schammann y Raúl Sánchez. Publicado por el Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html.
- ELÓSEGUI, M. (2008a): «Aconfesionalidad, laicidad y moral privada en la asignatura de Educación para la Ciudadanía», *Cuadernos de Derecho Judicial*, págs. 269-320.
- ELÓSEGUI, M. (2008b): *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* (ESO), Barcelona, Reverté-Aguilar.
- ELÓSEGUI, M. y ELÓSEGUI, E. (2009): *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* (Primaria).
- ELÓSEGUI, M. (2010): *Ética cívica* (4.º de ESO), Barcelona, Reverté-Aguilar.
- ELÓSEGUI, María (2011): «La mente del legislador en los programas de la asignatura de Educación Política en las escuelas alemanas en la LOE y en la legislación educativa de la CAPV», *Revista Vasca de Administración Pública*, enero-abril, n.º 89, págs. 265-310.
- ERNST, Christian H. (in Zusammenarbeit mit der Verlagsredaktion) (2009): *Fakt. Arbeitsbuch für Politische Bildung. Grundschule Berlin und Brandenburg. 5/6*, Berlín, Cornelsen, 3.ª edición.
- GAGEL, Walter (1991): «Vereinigung: ist gemeinsame politische Bildung möglich?», *Gegenwartskunde*, 1, págs. 55-69.
- GÄRTNER, Hans (1976): *Bibliographie Sachunterricht der Primarstufe. Eine Auswahl zur Theorie und Praxis*, Paderborn, Uni-Tascherbücher, 556 Baderborn, Schöningh.
- GEORGE-ECKERT-INSTITUT (2009): *Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte. Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 2009/2010*, Braunschweig, George-Eckert-Institut.
- GIESECKE, Hermann (1995): «Wozu ist Schule da?», *Neue Sammlung*, H. 3, págs. 93 y ss.
- GPJE (Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schule. Ein Entwurf*, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag. La web de este organismo es www.gpje.de.
- GREVING, Johannes (2007): *Politik/Sozialkunde. Pocket Teacher ABI. Basiswissen Oberstufe*, Berlín, Cornelsen.
- HERDERGEN, Peter (1999): *Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen-Ziele-Handlungsfelder*, Donauwörth, Auer Verlag.
- HERDEGEN, Peter (2007): «Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen», en SANDER, W. (Ed.), *Handbuch politische Bildung*, págs. 196-220.
- KLAFKI, Wolfgang (1990): «Allgemeinbildung für eine humane, fundamentaldemokratisch gestaltete Gesellschaft», en *Bundeszentrale für politische Bildung: Umbrüche in der Industriegesellschaft*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- KLIEME, Eckhard (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. http://bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.

- KOLOSSA, Bernd (2000): *Methodentrainer.Arbeitsbuch für Sekundarstufe II/Gesellschaftswissenschaften*, Berlín, Cornelsen, 256 págs.
- MASSING, Peter (2007): «Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland- Fächer, Institutionen, Verbände, Träger», en SANDER, W. (ed.), *Handbuch politische Bildung*, 2.ª edición, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, págs. 62-76.
- MOMBERT, Monique (1995): *Sous le signe de la rééducation. Jeunesse et Livre en Zone Française d'Occupation. 1945-1949*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- OECD PISA 2000 (2000): Deutschland. Programme for International Student Assessment (PISA 2000). Información actual sobre PISA; www.oecd.org.
- REEKEN, Dietmar von (2001): *Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag, Hohen gehen.
- REEKEN, Dietmar von (2007): «Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule», en SANDER, W. (Ed.), *Handbuch politische Bildung*, 2.ª edición, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, págs. 184-195.
- REINHARDT, Sibylle (2007): *Handlungsorientierung*, en *Handbuch politische Bildung*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, págs. 146-155.
- RICHTER, Dagmar (1997): «Kinder und Politische Bildung», en Walter Köhnlein/ Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg), *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag, págs. 76-89.
- RICHTER, Dagmar (2000): «Politische Lernen in der Grundschule», *Grundschule*, H.4, págs. 31-34.
- ROCA FERNÁNDEZ, M. (2008): «Deberes de los Poderes Públicos para garantizar el respeto al pluralismo cultural, ideológico y religioso en el ámbito escolar», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 17, págs. 1-37.
- Sammlung der Beschlüsse der KMK* (1982): 3.ª edición, Neuwied, Luchterhand, págs. 175-179.
- SANDER, Wolfgang (2004): *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*, Marburgo, Schüren.
- SANDER, Wolfgang (2007): «Theorie der politischen Bildung: Geschichte, didaktische Konzeptionen, aktuelle Tendenzen und Probleme», en SANDER, Wolfgang (ed.), *Handbuch politische Bildung*, 2.ª edición, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, págs. 13-47.
- SCHIELE, Siegfried (Hrsg.) (2004): *Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung*, Wochen Schau Verlag, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag.
- SCHNEIDER, Ilona Katharina (1995): *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen. Praxis. Opposition. Eine kommentierte Dokumentation*, Opladen, Leskeu Budrich.

- SCHREIER, Helmut (1979): *Sachunterricht-Themen und Tendenzen. Eine Inhaltsanalyse von Lehrberichtszeichnungen aus Kasseler Grundschulen im Zeitraum 1967-1975*, Paderborn, Schöningh.
- VV.AA. (1996): «Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule», George/Prote.
- WEIBENO, Georg (1997): «Zur Problematik der Genehmigung von Abiturvorschlägen im Fach Politik/Gemeinschaftskunde», *Politische Bildung*, H. 3, págs. 160-164.
- WEIBENO, Georg (2001): *Politikunterricht im Informationszeitalter. Medium und neue Lernumgebungen*, Bonn/Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag.
- WEIBENO, Georg (2003): «Lehren und Lernen im Politikunterricht», en GPJE (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag, págs. 34-44.
- WEIBENO, Georg (2004): «Politikunterricht in der gymnasialen Oberstufe», en SANDER, W. (ed.), *Handbuch politische Bildung*, págs. 211-220.

LEGISLACIÓN

- Baden-Württemberg. Bildungspläne für allgemein bildende Schulen. Dokument von: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Disponible en <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/s/czbjfy29412x5uqhh1lwzxa3125b7u2/menu/1176884/index.html?ROOT=1146607>.
- Berlín. Los Decretos legislativos que detallan los programas son: SEK I Ordnung, que contiene el horario (Studentenafel). Sekundarstufe I-Verordnung (Sek I-VO), neue Fassung. Disponible en web: <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.
- Berlín. Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) de 18 de abril de 2007, renovado por el artículo III del Decreto de 11 de diciembre de 2007 (GVBl. S. 677), artículo XII número 36 de la Ley de 19 de marzo de 2009 (GVBl. S. 70) y el artículo III del Decreto de 11 de febrero de 2010 (GVBl. S. 82). Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.
- Bildungspläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen (Los programas para todos los *Länder*). Concretamente el de Berlin-Rahmenpläne für alle Schulstufen. Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/> y <http://www.bildungsserver.de/>.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen der DDR von 1965.
- Hamburg-Bildungspläne für Hamburger Schulen. Bildungsplan.Gymnasium Sekundarstufe I; Rahmenplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft; Rahmenplan Geschichte; Rahmenplan Geographie. En <http://www.hamburg.de/bildungsplaene>.
- Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG). Vom 21.09.2004 (GVBl. I Hamburg 2004, 43, S. 365 ff.).
- Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Vom 16.04.1997 (GVBl. I Hamburg 1997, 16, S. 97 ff.). Ley de educación de Hamburgo. <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-Lehrpläne>.

Kriterienorientierte Bewertung von Klausuren in der gymnasialen Oberstufe Verwaltungsvorschrift Schule, Nr. 372009, 26 de agosto de 2009. Se puede consultar en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.

Kultusministerkonferenz (KMK) *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (2004): 24 pp, disponible en pdf en la web del Ministerio de Educación, editado también por la editorial Kluwer.

Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, September 2008.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria.

Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (vigentes en la actualidad, julio 2010). Programas de primaria. En <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-Lehrpläne>.

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz-SchulG) Vom 26.01.2004 (GVBl. Berlin 60.2004, 4, S. 26 ff.). Ley del *Land* de Berlín sobre educación.

Zul. Geänd. Durch Gesetz vom 25.01.2010 (GVBl. Berlin 66. 2010, 2, S. 22 ff. Disponible en <http://www.berlin.de/sen/bildung/>.