

Las lenguas extranjeras en el proceso de reforma del sistema educativo

Aurea Rey Herrero*
Manuel Pérez
Universidad de León

*Correspondencia
Aurea Rey Herrero
Facultad de Educación
Departamento de Filología Moderna
Campus de Vegazana
24071-León
Tel. +34 987 291 089
Fax +34 987 291 099
dfmarh@unileon.es

RESUMEN

El presente artículo intenta analizar el tratamiento que se hace de las Lenguas Extranjeras en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y en el *Diseño Curricular Base* que presenta el M.E.C. a debate durante este curso. Asimismo, damos nuestra visión crítica acerca de dichos documentos en lo que a Lenguas Extranjeras se refiere.

PALABRAS CLAVE: Reforma, Libro Blanco, diseño curricular base, lenguas extranjeras, francés, inglés, educación primaria, educación secundaria obligatoria, educación secundaria postobligatoria, bibliografía.

The foreign languages in the process of reform of the educational system

ABSTRACT

This work aims to analyze the procedure used in handling modern languages as contained in the *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* as well as in the *Diseño Curricular Base* presented by the M.E.C. to be discussed during this academic year. Besides that, we propose to display our critical opinion about the documents stated above about the same subject matter.

KEYWORDS: Reform, White Book, basic curricular design, foreign languages, french, english, primary education, obligatory secondary education, postobligatory secondary education, bibliography.

1. Introducción

En el momento de redactar estas líneas (Mayo de 1990) aún no hay nada definitivo acerca de los planes de estudio de las nuevas carreras universitarias, ni del futuro de las actuales Escuelas de Magisterio. Sin embargo, sí que se conocen las propuestas del M.E.C. para la reforma del sistema educativo en los niveles no universitarios¹. Dichas propuestas, sometidas durante este curso a debate -en lo que al Diseño Curricular Base se refiere-, tendrán lógicamente algo que ver con las etapas posteriores, y más concretamente con las enseñanzas universitarias, dada la íntima conexión que debe existir entre todos los niveles que conforman el sistema educativo de cualquier país.

Sentada esta premisa, qué duda cabe que las Escuelas de Magisterio (o lo que sean en su día) tendrán que contemplar en sus planes de estudio la reforma que se avecina en los otros niveles anteriores, ya que serán ellas las encargadas de formar al profesorado, por lo menos de Educación Primaria.

De ahí que parezca interesante en estos momentos el analizar en detalle cómo aparecen las áreas en la propuesta ministerial, y más concretamente, por lo que a nosotros nos atañe, las Lenguas Extranjeras.

2. Las lenguas extranjeras en el Libro Blanco

Una de las mayores innovaciones en la propuesta ministerial, que ahora comentamos, es la introducción del estudio de una Lengua extranjera en la Educación Primaria. Recordemos que actualmente el Idioma moderno no aparece hasta el Ciclo Superior de la E.G.B. (curso 6^¼). Con la implantación de la Reforma, los alumnos/as comenzarán a estudiar una lengua distinta al castellano y a la propia de su Comunidad Autónoma a los ocho años, en el tercer curso de escolaridad obligatoria. Este comienzo, no coincidente con el principio de la etapa, es excepcional con respecto a las otras áreas de Primaria (Lengua y Literatura, Matemáticas, Conocimiento del medio, Educación artística, Educación Física y Religión), y la razón que se aduce para ello es la realidad plurilingüe del Estado español: implantar un idioma extranjero en ciertas Comunidades Autónomas supondría, de hecho, una tercera lengua, en un período en el que los niños/as tienen aún serias dificultades de lenguaje oral y de lectoescritura con las otras dos obligatorias (la española y la propia de la Comunidad).

Ciertamente, este argumento no es demasiado convincente, ya que todos conocemos la realidad de varios países europeos en los que se da esta situación, y lejos de suponer una dificultad en el desarrollo integral de los alumnos/as, les da una clara superioridad -en cuanto a habilidades lingüísticas se refiere- respecto a los niños y niñas de otros países donde no hay tal pluralidad lingüística, estando sobradamente demostrada la conveniencia de la introducción de las lenguas extranjeras en edades tempranas, incluso en preescolar, y de lo que se trata es que haya una perfecta gradación de contenidos y objetivos a cargo de un profesorado debidamente especializado.

No obstante, en el *Libro Blanco* se llega a reconocer que allí donde se den condiciones adecuadas para ello, se puede favorecer una introducción más temprana de dicha Lengua extranjera, pero ya sabemos lo que ocurre casi siempre con todo aquello que no tiene carácter prescriptivo: suele reducirse, en la práctica, a una mera declaración de intenciones que, sin embargo, sirve frecuentemente de argumento a la Administración para demostrar que existe algo que en realidad no es más que letra impresa en un documento oficial.

Para esta etapa (Educación Primaria), y por lo que a las Lenguas extranjeras se refiere, el *Libro Blanco* prioriza los aspectos orales del proceso de enseñanza/aprendizaje de la Lengua extranjera, ya que uno de los trece objetivos generales que aparecen para esta primera etapa de la Enseñanza obligatoria, establece los siguientes:

"Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como *comprender y producir mensajes orales sencillos y contextualizados en una lengua extranjera*".

En cuanto al profesorado para esta primera etapa de Educación Primaria (6-12 años), se establece que cada grupo de alumnos/as se vinculará a un solo profesor o profesora, con la excepción de la música, la educación física y el idioma extranjero, que exigen un profesorado debidamente especializado, especificándose que toda la etapa será impartida por maestros, que deberán poseer -para las áreas de idioma extranjero, educación física y educación musical- la respectiva especialidad. A nadie se le escapará, por tanto, la repercusión que tendrá en las actuales Escuelas de Magisterio la introducción temprana de un idioma extranjero en la Enseñanza Primaria, a cargo de maestros/as especializados.

Por lo que a la Educación secundaria obligatoria se refiere, hay que señalar que el Ministerio apuesta por una *enseñanza comprensiva*, es decir, una enseñanza que sea básicamente igual para todos los escolares de una misma edad, que proporcione una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todo el alumnado dentro de una misma institución y una misma aula, que reúna a alumnos y alumnas de una misma comunidad rural o urbana, y que ofrezca, por consiguiente, el mismo currículo básico. Una de las ventajas que ofrece la llamada "escuela comprensiva" -propia de los sistemas educativos de Suecia, Finlandia, Dinamarca, Noruega y Gran Bretaña, principalmente- es el hecho de retrasar al máximo posible la separación del alumnado en vías de formación diferentes y de especialización temprana, que suelen ser, en la mayoría de los casos, irreversibles. No hay más que recordar lo que ocurre en nuestro Sistema educativo actual al terminar la EGB a los 14 años: se encauza a los alumnos y alumnas por dos vías totalmente diferentes, el BUP o la FP, con todo lo que de determinante tiene dicha separación para la promoción social, cultural y profesional del alumnado. Este tipo de escuela comprensiva vendría a actuar, por tanto, como un mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico.

Enmarcado en esta concepción de la escuela, y con relación a las Lenguas extranjeras, nos encontramos con que uno de los 13 objetivos que se establecen para esta etapa es el siguiente: *Comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección y propiedad en, al menos, una lengua extranjera, atendiendo a las intenciones y contextos de comunicación más habituales*, siendo por consiguiente, el área de Lengua Extranjera una de las diez que conforman el tronco común de este nivel educativo. Dicho tronco común ocuparía un 90% del horario lectivo al comienzo (1º y 2º), reduciéndose hasta un 65-75% en 4º curso, quedando el resto del tiempo para las materias optativas.

En cuanto al llamado espacio de opcionalidad de la etapa, cabe reseñar que en el bloque de opcionalidad sociolingüístico, aparece un Segundo Idioma extranjero, y aunque la regulación última de las materias optativas corresponderá a las distintas Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, el M.E.C. asegurará que todos los centros escolares de su ámbito de gestión ofrezcan *Cultura Clásica y una segunda Lengua Extranjera*, y ello debido a que las autoridades del MEC piensan que no todos los Centros podrán ofrecer muchas materias optativas, sobre todo, los centros pequeños.

Por lo que se refiere a los Bachilleratos o Educación Secundaria postobligatoria (16-18 años) también encontramos un objetivo referido al idioma: *Dominar, al menos, un idioma extranjero*. En este nivel educativo las disciplinas que lo configurarán serán de tres tipos: disciplinas comunes, de modalidad (específicas para cada modalidad de Bachillerato) y de libre elección. Una de las asignaturas comunes a todos los Bachilleratos será el Idioma extranjero, aunque como se señala en el Libro Blanco, y al igual que el resto de materias comunes, podrá figurar en los dos cursos o solamente en uno de ellos. En cuanto a las asignaturas de libre elección, para todas las modalidades, sigue apareciendo un Segundo Idioma Extranjero.

3. El Diseño Curricular Base (D.C.B.)

Dada la novedad terminológica y de fondo que supone para nuestro Sistema educativo la aparición del llamado D.C.B., creemos necesario detenernos en algunos aspectos generales antes de entrar en las cuestiones más específicas referidas a las Lenguas extranjeras, ya que la diferencia entre una escuela centrada en un currículum abierto, y otra donde se imparten materias con cuestionarios oficiales cerrados y prescriptivos, pero sin un sentido integrador y unitario, es abismal.

Primeramente cabría precisar algunas nociones básicas a la hora de enfrentarnos con un currículum, y a pesar de las lógicas diferencias entre los distintos especialistas en teoría curricular, se suele convenir que el currículum (currículum o currícula) es una especie de eslabón entre la declaración de principios generales (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos...) de todo sistema educativo, y la práctica pedagógica. El currículum nos informaría sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, y sobre el qué, cómo y cuándo evaluar.

Por tanto, un currículo -en este caso el D.C.B.- es un instrumento más que se pone en manos del profesorado que va a tener que manejarlo o aplicarlo. Para poder hacerlo debemos tener en cuenta que en el currículo se distinguen tres niveles de concreción:

- El primer nivel de concreción corresponde a las autoridades de la Administración Central: es el D.C.B. que se nos propone. Es de carácter prescriptivo y obligatorio para todo el Estado, y fija los mínimos curriculares para todo el alumnado de unos determinados niveles. A las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa les correspondería la adaptación del D.C.B. a sus peculiaridades diferenciadoras, respetando todo lo que de general y prescriptivo se contenga en él.

El D.C.B. que se nos presenta a debate contiene, para cada nivel educativo, los siguientes apartados: Los Objetivos generales de cada Etapa, las Áreas Curriculares, los Objetivos generales de cada Área, los Bloques de Contenidos y las Orientaciones didácticas y para la evaluación de cada una de dichas Áreas.

- El segundo nivel de concreción lo constituye el Proyecto Curricular de Centro. La responsabilidad de su elaboración corresponde al Equipo Docente de cada Centro, que deberá adecuar el D.C.B. a las características concretas del mismo. Una de sus funciones sería la de garantizar la progresión y coherencia del proceso de enseñanza/aprendizaje a lo largo de la escolaridad que cursen sus alumnos/as en ese Centro determinado. Como mínimo, todo Proyecto Curricular de Centro debería incluir:

- La adecuación de los Objetivos generales de Etapa y Área a las características del Centro, así como la posición de los objetivos generales para cada Ciclo.
- El análisis, secuenciación y temporalización de los Bloques de contenidos.
- Definición de los objetivos terminales de Etapa y Ciclo.
- Establecimiento de los criterios metodológicos.
- Definición de los criterios de organización espacio-temporal.
- Establecimiento de los criterios para la selección de materiales curriculares y demás recursos didácticos.
- Precisión de los criterios de evaluación al final de cada Ciclo.

Dicho Proyecto Curricular se enmarcaría dentro del otro proyecto más general que debe presidir toda la actividad del Centro: el Proyecto Educativo de Centro.

- El tercer nivel de concreción lo constituyen las Programaciones, que corresponden ya a los Profesores/as de Ciclo o Nivel, y que supondrían la adecuación del Proyecto Curricular de Centro a las necesidades y características de cada grupo concreto de alumnos/as.

Por tanto, el D.C.B. que presenta el MEC a debate es un currículum de los llamados "abiertos", ya que deja las principales decisiones en manos de los Equipos Docentes y del profesorado en particular. Ahí estribaría la gran diferencia con los actuales Programas de EGB y EEMM, en los que el profesorado debe limitarse a su aplicación estandarizada sin posibilidad de casi ningún tipo de adaptación.

De esta forma pasaremos de ser meros "consumidores" de currículum a auténticos constructores del mismo, aunque quizás resida ahí -dadas las dificultades que ello comporta- el mayor peligro de fracaso de la Reforma.

4. Las lenguas extranjeras en el Diseño Curricular Base

4.1. Educación Primaria

El D.C.B. de Primaria, en el capítulo dedicado a las Lenguas Extranjeras, comienza con una introducción teórica referida a la comunicación como función primaria del lenguaje, a la competencia comunicativa, a las variables que pueden influir en el aprendizaje de una lengua extranjera, a las razones que aconsejan dicho aprendizaje en edades tempranas y a la necesidad de un contexto lúdico y distendido durante los primeros años de contacto con la nueva lengua.

A continuación se hace referencia a los Objetivos generales que deben alcanzar los alumnos al finalizar la etapa, y que, como en las demás áreas del currículum, se establecen en términos de capacidades que hay que desarrollar:

1. Reconocer el valor comunicativo de las Lenguas Extranjeras y la propia capacidad para aprender a usarlas, mostrando una actitud positiva de comprensión y respeto hacia otras lenguas y otras culturas.

2. Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos (el propio alumno, sus compañeros, las actividades habituales, los objetivos de la clase, etc.), utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.

3. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.

4. Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y con los compañeros en las actividades habituales de clase, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal (pedir la palabra, no interrumpir, etc.) y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.

5. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la comunicación en la lengua extranjera elegida sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.

6. Comprender, utilizar y, en su caso, reproducir, las fórmulas habituales de interacción social (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) en las situaciones apropiadas, así como producciones orales breves en contextos rítmicos y musicales significativos (canciones, acertijos, adivinanzas, etc.).

7. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e inte-

reses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.

8. Producir breves textos escritos (notas breves, tarjetas de felicitación, etc.) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.), así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (escribir una lista, poner pie a un dibujo, etc.).

Más adelante se establecen los Bloques de Contenidos que deberán ser concretados por cada Centro en los *Proyectos Curriculares de Centro* (segundo nivel de concreción), adaptándolos así a las características concretas del alumnado, del centro, del entorno, de cada lengua en concreto... Son contenidos que se estiman como los más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. No son un "temario" en el sentido tradicional, sino una guía para que el profesorado pueda seleccionarlos, distribuirlos y secuenciarlos, especificando las actividades de enseñanza-aprendizaje necesarias dentro de su programación.

Se enumeran tres grandes bloques de contenidos:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. Aspectos socioculturales.

En cada uno de esos grandes bloques se diferencian y enumeran tres tipos de contenidos: conceptuales (hechos, conceptos y principios), procedimentales (procedimientos) y actitudinales (actitudes, valores y normas). Dicha distinción se establece únicamente a efectos de presentación al profesorado, ya que no deben trabajarse por separado.

A título de ejemplo, desglosamos el primer bloque:

"Usos y formas de la comunicación oral"

Hechos, conceptos y principios

1. Necesidades y situaciones de comunicación habituales en las que se va a utilizar oralmente la lengua extranjera. Intencionalidades comunicativas y características de la situación.

- Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
- Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, situación de comunicación más o menos formal, etc.

2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar oralmente las necesidades básicas de comunicación.

- Diversas intencionalidades comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.

- Aspectos temáticos de uso generalizado así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (la hora, fecha...), la casa, la familia, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

Procedimientos

1. Familiarización y reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.

2. Comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, radio, T.V. etc.).

- Comprensión global de mensajes orales (en contacto cara a cara y de mensajes grabados) sobre temas conocidos.

- Comprensión específica de mensajes concretos sencillos (cara a cara y de mensajes grabados) en situaciones contextualizadas.

3. Reacción lingüística y no lingüística a distintos mensajes orales y situaciones de comunicación.

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación (saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, etc.).

- Utilización de mensajes básicos previamente memorizados (fórmulas de cortesía, etc.) adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.

- Participación activa en intercambios lingüísticos orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.

- Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos (simulaciones, representaciones, improvisaciones, etc.).

- Respuestas orales ante mensajes orales (responder a preguntas, etc.).

- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones del tipo levantarse, traer algo, tirar una pelota, ponerse un jersey, etc.).

4. Deletrear el propio nombre y apellidos y otros nombres propios de interés para el alumno, así como algunas palabras muy contextualizadas de uso frecuente.

5. Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes pasadas y futuras, y utilización de las mismas para alcanzar una comunicación eficaz.

6. Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico (por ejemplo, utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc.) o extralingüístico (por ejemplo, mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.

7. Utilización de las estrategias de comunicación que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.

Actitudes, valores y normas

1. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.

2. Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

3. Gusto por expresarme oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos grupales, trabajos en equipo, etc.).

4. Aprecio por la corrección en la interpretación y producción de textos orales sencillos.

5. Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

6. Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente memorizados en distintas situaciones de comunicación.

Además de lo señalado, también se incluyen unas *Orientaciones didácticas y para la evaluación*. Desafortunadamente, en el D.C.B. sólo han aparecido, por el momento, las orientaciones correspondientes al idioma Inglés, lo que puede significar que todo el D.C.B. de Lenguas Extranjeras haya sido pensado para dicho idioma, hecho que puede traducirse, en la práctica, en la desaparición definitiva de otros idiomas en la Educación Primaria. En cuanto a las características de dichas Orientaciones, se podría decir que se enmarcan en líneas generales en los postulados de los enfoques comunicativos.

4.2. Educación Secundaria Obligatoria

En cuanto al D.C.B. de Primaria, se enumeran los objetivos genreales referidos al desarrollo de las capacidades:

1. Comprender la información global y específica de mensajes orales en la lengua extranjera relativos a las situaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana, emitidos directamente por hablantes de la misma o por medios de comunicación (radio, T.V., etc.).

2. Producir mensajes orales en la lengua extranjera utilizando recursos lingüísticos (pronunciación, entonación, pausas, etc.) y no lingüísticos (tono, gesto, postura corporal, etc.) en las situaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana para conseguir que la comunicación sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

3. Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionando con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

4. Utilizar la lectura de textos escritos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.

5. Producir textos escritos de utilidad en la vida cotidiana relacionados con las necesidades e intereses propios, con la corrección suficiente para asegurar su comprensión por los destinatarios.

6. Expresarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera mostrando interés por comprender el funcionamiento del sistema lingüístico como medio para mejorar las producciones propias.

7. Situar la lengua extranjera estudiada con referencia a su utilización actual en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana (científico, tecnológico, literario, laboral, etc.), valorando positivamente la ayuda que supone el conocimiento de la misma para participar en ellos.

Con las mismas características que en el D.C.B. de Primaria, se especifican los Bloques de Contenidos, que en este caso son:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. Reflexión sistemática sobre la Lengua.
4. Aspectos socioculturales.

Siendo, evidentemente, de un grado de complejidad mayor que en Primaria los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales señalados para esta etapa.

Por último, y al igual que en el D.C.B. de Primaria, aparecen unas *Orientaciones didácticas y para la evaluación*, que por ser menos que en la anterior etapa, únicamente se refieren al idioma inglés. También en este caso las orientaciones corresponden en general a los enfoques comunicativos de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

5. Reflexiones finales

Como resumen, podemos decir que los planteamientos del M.E.C. referidos a la reforma de las Lenguas Extranjeras en los niveles no universitarios son bastante tímidos por lo que se refiere a su introducción en la Primaria, y lejos de favorecer una mayor diversidad lingüística, van a incidir aún más, si cabe, en el monopolio del inglés respecto a las otras lenguas vivas, no siendo suficiente la oferta como optativa, en Secundaria, de una segunda lengua, dándose el hecho paradójico de que ni siquiera en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Bachillerato que debiera tener un componente lingüístico importante) se haya pensado en un

segundo idioma dentro de las asignaturas específicas de modalidad, quedando relegado a una optatividad de dudosa elección debido a la naturaleza de las otras materias ofrecidas.

Por lo que respecta a las cuestiones más específicas del D.C.B., decir que los planteamientos teóricos que le sirven de fundamento se presenta de una manera tan esquematizada y poco clara, que al profesorado que no esté muy familiarizado con las últimas tendencias en diseño y desarrollo curricular, lejos de orientarle, le van a confundir aún más.

También cabría decir que el D.C.B. presentado por el MEC no se apoya en una experimentación previa. Aunque en el capítulo III del *Libro Blanco* se hace referencia a las aportaciones de los procesos experimentales de Reforma llevados a cabo en Centros de EGB y de EEMM durante estos últimos seis años, lo cierto es que si hacemos un análisis comparativo entre los currículos experimentados y el D.C.B. actual que se propone a debate, veremos que las diferencias son substanciales en la mayoría de las Areas, siendo en otras totalmente diferentes, dado que aquellos nacieron de un proceso de elaboración y revisión "de abajo arriba", mientras que el actual es elaborado desde unos despachos por unos equipos de asesores del MEC, estando todo el proceso rodeado del más absoluto de los secretos. En dicho proceso no han podido participar los profesores de los Centros experimentales que, sin duda, hubieran tenido mucho que decir, debiendo limitarse a participar a posteriori en el actual debate. Creemos, por consiguiente, que el MEC ha malgastado las energías y el entusiasmo de miles de profesores que han participado -y participan aún- en los procesos experimentales en curso.

Ni que decir tiene que el éxito de todo el proceso de reforma dependerá en gran parte del entusiasmo y de la preparación del profesorado que lo lleve a cabo. Por ello, en estos momentos de expectación ante la reforma de las carreras universitarias y el futuro de las Escuelas Normales de Magisterio, debemos reclamar un mayor peso específico de las Didácticas especiales, como uno de los elementos que puede contribuir a la mejor formación inicial del profesorado que tendrá que encargarse de la Reforma durante los próximos años en nuestro país, así como una mayor participación en los planes de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, ya que sin una planificación racional de la formación inicial y permanente, y sin una participación entusiasta del profesorado, la Reforma podría verse reducida a una mera ampliación de la escolarización hasta los dieciséis años y a un cambio de currículo.

Notas

1 *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, y Diseño Curricular Base* (Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria obligatoria), M.E.C., Madrid, Mayo de 1989.