

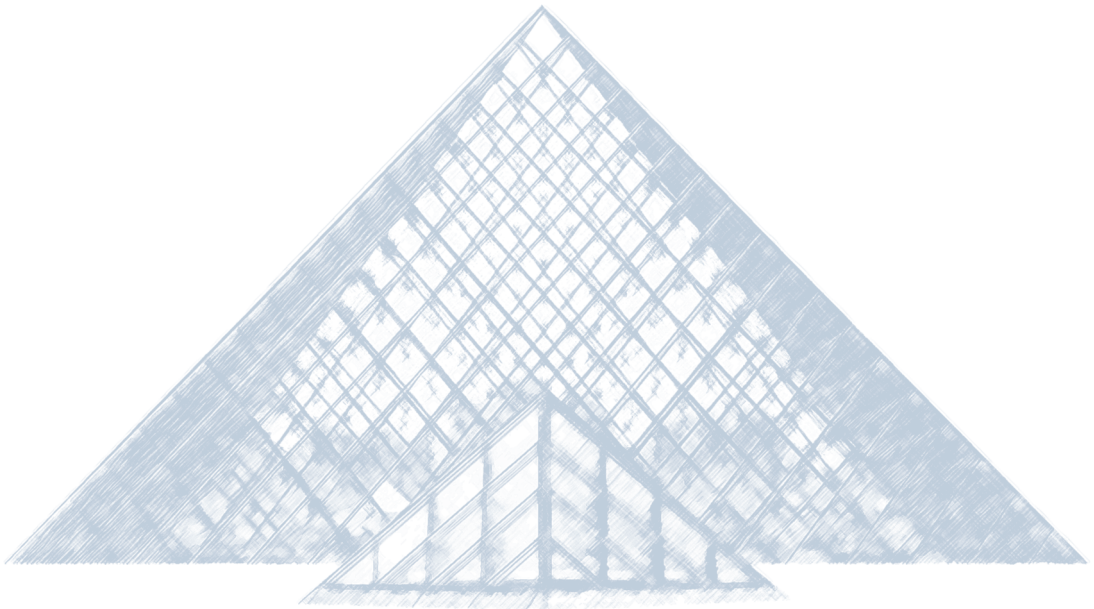


EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Hispanogalia

Revista de la cooperación educativa hispano-francesa



10 ene.
dic.

educacion.es

Hispanogalia

Hispanogalia

**Revista de la cooperación
educativa hispanofrancesa**

2010

Consejería de Educación
Embajada de España en Francia

HISPANOGALIA
Revista de la cooperación educativa hispano-francesa
Número 6

Consejo de Dirección:

José Luis Pérez Iriarte, Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia; Isabel Alberdi, Consejera de Educación de las Representaciones diplomáticas españolas ante la OCDE y la UNESCO; Enrique Camacho, Director del Instituto Cervantes de París; Javier de Lucas, Director del Colegio de España; Émilien Sanchez, Inspecteur général d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale.

Consejo de Redacción:

Samuel Begué, M^a José Carrión, Carlos Lázaro, José Antonio R. Lasa, Gertrudis Torres (Asesores Técnicos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia).



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Relaciones Internacionales
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA

Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/exterior/fr/es/publicaciones/HISPANOGALIA2010.pdf

Fecha de edición: mayo 2010
NIPO: 820-10-038-8
Diseño y maqueta: Antonio Ramos
ISSN: 1962-4948
Imprime: Origen Gráfico, S.L.

Publicado en papel reciclado TCF

Sumario

Modernización e internacionalización de las universidades	9
<i>Luis Delgado y José Manuel Martínez Sierra</i>	
Le rôle de l'ouverture internationale dans l'évolution des systèmes éducatifs : quelques exemples en France	23
<i>Albert Prévos</i>	
Las universidades españolas ante el reto del plurilingüismo y la movilidad	37
<i>Mónica Edwards Schachter y Mercedes López Santiago</i>	
Éloge de la mobilité	55
<i>Jean Berstch</i>	
Estudiantes franceses en España	65
<i>Cristina Moneo Ocaña</i>	
La cooperación hispano-francesa en materia de formación profesional.....	71
<i>Soledad Iglesias</i>	
La réforme du lycée	79
<i>Gérard Vigner</i>	
Los programas hispano-franceses conducentes a la doble titulación	89
<i>José Antonio Rodríguez Lasa</i>	
Agrupaciones de Lengua y Cultura: ¿hacia un futuro de sociedad multicultural?	99
<i>Carlos Lázaro Melús</i>	

Modernización e internacionalización de las universidades

LUIS DELGADO

Subdirector General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ SIERRA

Director General de Relaciones Internacionales

Dirección General de Relaciones Internacionales. Ministerio de Educación

Tras una reflexión inicial sobre las funciones básicas de la universidad occidental desde sus comienzos, el artículo se centra en el proceso de modernización e internacionalización iniciado por las universidades españolas para adaptarse al entorno global cambiante y desarrollar todo su potencial y responsabilidad social. Se presenta la modernización emprendida con las reformas que afectan a las áreas curriculares, a la gobernanza y a la financiación. Se analiza también el proceso de internacionalización que pretende hacer más visible y atractivo ante el resto del mundo el sistema universitario. Se exponen los objetivos que se persiguen y se presenta la Estrategia Universidad 2015 y el Programa Campus de Excelencia Internacional. Tras presentar detalladamente la Estrategia de Internacionalización, los autores exponen el plan de acción que esta Estrategia de internacionalización incluye, con actividades concretas para desarrollar durante el periodo 2010-2015.

Introducción

La generación y transmisión de conocimiento han sido desde sus comienzos las misiones básicas de la universidad occidental según el modelo clásico de Humboldt¹ – Newman² basado en tres principios: unidad de investigación y de docencia, libertad de enseñanza y auto-gobierno académico,

¹ Humboldt, W. von. Über die innere und aeußere Organisation der hoeheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810).

² Newman, J.H. The idea of the University. Notre Dame University Press. 1852.

enunciado hace ahora casi 200 años. Este modelo fue desde su enunciado universalmente adoptado para la educación superior.

Más recientemente, en los últimos años del pasado siglo y comienzos de este, se ha generado lo que se ha dado en llamar la 3ª misión de las universidades, que podríamos de manera amplia enunciar como la interacción con el mundo no académico, especialmente su potencial de interacción con la sociedad, contribución a la innovación empresarial y al desarrollo de un modelo de crecimiento socio-económico sostenible, en suma la **modernización** de las universidades, son crecientemente reclamados por la sociedad y las administraciones públicas.

Por otra parte, en un contexto de creciente globalización y apertura de la sociedad y economía española a la cooperación internacional, la **internacionalización** de las universidades e instituciones de educación superior españolas es una necesidad para conseguir mejorar su contribución a la consecución de un modelo de desarrollo económico sostenible y con cohesión social basado en el conocimiento.

Las universidades en la sociedad del conocimiento. El contexto europeo

El impacto de la crisis económica en nuestros países con un modelo de crecimiento económico basado en sectores poco intensivos en conocimiento, deja claro que para conseguir el cambio de modelo económico, se debe fortalecer el papel de las instituciones generadoras de conocimiento y su interacción con el entorno investigador, tecnológico, empresarial y social en el proceso hacia la sociedad y la economía basada en el conocimiento, capaz de responder a los grandes retos globales de las sociedades del siglo XXI: energía sostenible, cambio climático, salud, agua, alimentación, lucha contra la pobreza, etc.

A nivel comunitario, la agenda europea para la modernización de las universidades³, conjuntamente con la revisión de la estrategia de Lisboa y del proceso de Bolonia en 2010 y la puesta en marcha de nuevos instrumentos como el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) y de nuevas polí-

³ COM (2006)208 final “Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación”. COMPET 426 Council Resolution on modernising universities for Europe’s competitiveness in a global knowledge economy.

ticas de investigación y de innovación, marcan la pauta de las reformas en marcha en muchos países. Esto está provocando un escenario muy dinámico y cambiante de asociaciones estratégicas transnacionales entre universidades para conseguir un mejor posicionamiento a nivel internacional.

Por una parte, el proceso intergubernamental de Bolonia fue iniciado en 1999 por los Ministros de Educación de 29 países al adoptar la Declaración de Bolonia. Hoy el proceso de Bolonia agrupa a 46 países con el objetivo de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), introduciendo, entre otros, la reforma curricular con estructura paneuropea en tres ciclos con énfasis en estudios de postgrado e investigación, el sistema de acumulación y transferencia de créditos, el reconocimiento de cualificaciones, el aprendizaje permanente, el aseguramiento de la calidad, la dimensión social de la educación superior, la movilidad de estudiantes y profesores, etc.

Por su parte, la Estrategia de Lisboa fue adoptada por el Consejo de Primavera de la UE⁴ en marzo de 2000 con el fin de hacer frente a los retos derivados de la globalización y de la economía basada en el conocimiento. Para ello la UE se fijó un nuevo objetivo estratégico para 2010: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. En 2005 se aprobó⁵ un nuevo marco de colaboración, la estrategia renovada de Lisboa focalizando en la consecución de un crecimiento sostenible y en la creación de más y mejores empleos, con esfuerzos tendentes en lo referente a educación superior y universidades, a colocar el conocimiento y la innovación como los motores del crecimiento en Europa con creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y a invertir más en capital humano mejorando la educación y la formación profesional.

En ambos procesos se acepta el papel clave de las universidades en el proceso hacia la sociedad del conocimiento: Son las principales entidades generadoras de conocimiento de interés público e importantes suministradoras de conocimiento aplicado que puede ser usado para innovación. Están en el corazón del triángulo del conocimiento (educación, investigación, innovación) y en la interfaz entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Es-

⁴ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa 23-24 de marzo de 2000.

⁵ COM (2005)24 final. Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la estrategia de Lisboa.

pacio Europeo de Investigación. Suministran educación y formación especializada a los investigadores, tecnólogos y profesionales necesarios para la sociedad y la economía del conocimiento.

Sin embargo se reconoce que para que las universidades puedan desarrollar todo su potencial para contribuir a la sociedad del conocimiento deben enfrentar el reto de su **modernización**, con escasa relación con el mundo empresarial y sus necesidades de innovación con desaprovechamiento del conocimiento generado en las universidades e **internacionalización** con adaptación todavía insuficiente de algunas universidades a la globalización y consiguiente competición por talento e inversiones relacionadas con el conocimiento.

La agenda europea de modernización de las universidades

La modernización de las universidades europeas, desarrollando sus misiones de **educación, investigación e innovación** y de **compartir conocimiento con la sociedad**, es clave para alcanzar el nuevo modelo de **sociedad basada en el conocimiento** con un cambio de modelo económico hacia una **economía sostenible** basada en el conocimiento.

Sin embargo, para desarrollar todo su potencial y **responsabilidad social**, las universidades deben modernizarse. Las universidades deben adaptarse a un entorno global cambiante en el que el conocimiento es un componente esencial del desarrollo económico y social, persiguiendo **reformas y mejoras** en las siguientes grandes áreas: reforma curricular, reforma de la gobernanza y reforma de la financiación.

Reforma curricular y movilidad

- Eliminar las **barreras** entre universidades
 - Aumentar la **movilidad geográfica e intersectorial** de los estudiantes, profesores e investigadores universitarios, contribuyendo al desarrollo de la llamada **5ª libertad: la libre circulación de conocimiento** que además de la libre circulación de personas, ideas, mercancías y capitales, es necesaria para desarrollar la sociedad del conocimiento.

- Convergencia en la estructura y la duración de los planes de estudio universitarios, concluyendo la **reforma curricular** de Bolonia.

Reforma de la gobernanza

- Tener la suficiente autonomía, mejorar la gobernanza y la responsabilidad ante la sociedad.
 - **Autonomía** científica y académica, así como en el uso de **recursos materiales y humanos**.
 - **Responsabilidad** ante la **sociedad** con rendición de cuentas de los resultados obtenidos.
 - **Profesionalización** en la gestión con nuevos sistemas de **gobernanza** basados en prioridades estratégicas de docencia, investigación y servicios y en la gestión profesional de los recursos humanos, financieros y materiales.
- Establecer colaboraciones estructuradas y sostenibles con la comunidad empresarial.

Estas colaboraciones deben contribuir al **desarrollo económico nacional y regional**, a través de la consolidación de **clusters y ecosistemas de educación, investigación e innovación abierta**.
- Suministrar las capacidades y competencias adecuadas para el mercado de trabajo, que faciliten el intercambio de conocimiento y la **innovación**.
 - Adaptar sus **agendas de formación e investigación** para mejorar la **empleabilidad** de los licenciados y aprovechar las oportunidades de investigación e innovación en dominios de investigación emergentes.
 - Fomentar la formación y la cultura **emprendedora** entre los alumnos e investigadores.
- Aumentar la **interdisciplinariedad** para poder responder de manera efectiva a la complejidad de la investigación actual y a la naturaleza inter- y multi- disciplinar de los grandes problemas sociales.

- **Especialización** inteligente en los ámbitos geográficos, temáticos y funcionales en base a las propias fortalezas.
- Poner el conocimiento al servicio de la sociedad, cumpliendo con su responsabilidad social.
 - Contribuir a la **resolución de los grandes problemas sociales** (preservación del medio ambiente, uso racional de la energía, mitigación del cambio climático, prevención de pandemias, etc.).
 - Contribuir al establecimiento de una **cultura del conocimiento, alineando** sus agendas de investigación con las preocupaciones sociales y **comunicando** a la sociedad la relevancia de su investigación en **diálogo** permanente con organizaciones de la **sociedad civil**.
- Buscar **Excelencia** en la realización de la docencia y la investigación para poder competir a nivel europeo y mundial, participando en **redes transnacionales** en dominios estratégicos con otras universidades.

Reforma de la financiación

- Incrementar la financiación y mejorar la eficacia de la financiación de la educación y la investigación.
 - Equilibrio entre financiación **basal** para el cumplimiento de funciones públicas, financiación **competitiva** y financiación **basada en resultados**.
 - Incrementar, multiplicar y diversificar las **fuentes de financiación** especialmente de la investigación, mediante la colaboración con empresas, fundaciones filantrópicas y otras fuentes públicas y privadas.
 - Adoptar modelos de **costes verdaderos** de la investigación, aprovechando los modelos de costes totales que ofrecen programas competitivos de financiación de la investigación como el 7º Programa Marco de I+D de la Unión Europea.

En estos tiempos de **crisis** económica, es más necesario que nunca que las universidades se modernicen de modo que puedan desarrollar todo su potencial de contribución a la **economía** basada en el **conocimiento** y la **innovación**.

Internacionalización de las universidades

Las universidades e instituciones de educación superior deben contribuir a incrementar la competitividad de España en un contexto de competición global por talento (estudiantes, profesores, investigadores, emprendedores) y por inversiones relacionadas con el conocimiento, con una nueva división del trabajo y recursos de capital a nivel global entre actividades basadas en el conocimiento y otras no intensivas en conocimiento. Para ello, las universidades deben contribuir a hacer más **visible y atractivo** al resto del **mundo** nuestro sistema universitario. Es necesario incrementar su capacidad de atraer, retener y motivar a los mejores estudiantes, académicos, investigadores y gestores de investigación, contribuyendo al atractivo de España dentro de la competición global por talento y por inversiones en I+D.

Posicionamiento internacional de las universidades españolas

En el contexto internacional, España tiene muy pocas universidades que actúen como centros de referencia académico y científico. Con 11 universidades entre las 500 primeras (2,2% inferior a la cuota de España del 2,7% en el PIB global) en los “rankings” globales (muy controvertidos por la selección y ponderación de los indicadores elegidos), las universidades españolas ejecutan un 26,8% del gasto total nacional en I+D⁶.

En otros factores⁷ como los referentes al impacto de las publicaciones científicas, las universidades españolas junto con las del Sur y Este de Europa tiene un índice de impacto menor (son menos citadas) que la media mundial. Asimismo las universidades españolas participan menos en redes transnacionales que sus homólogas en el Oeste y Norte de Europa, probablemente como consecuencia de una menor colaboración en programas comunitarios de educación, investigación e innovación.

La movilidad internacional de los estudiantes españoles (1,7%) es inferior a la media de la OCDE (7,1%), siendo también inferior el número de estudiantes extranjeros de Grados (3,6%) frente a la media de la OCDE (8,7%), su-

⁶ Estadística sobre Actividades en I+D. Año 2008. Instituto Nacional de Estadística,

⁷ Science, technology and Competitiveness key figures report 2008/2009.

biendo este porcentaje al 22,9% para estudiantes de Másteres oficiales y para Doctorado (22,0%).

Entre las razones por las que las universidades adoptan prácticas y estrategias de internacionalización⁶ se encuentran:

- i) intercambio de estudiantes y profesores como aspecto creciente de la internacionalización, con diversificación de las fuentes de provisión de estudiantes, profesores e investigadores.
- ii) desarrollo y contraste de los estándares académicos y de aseguramiento de la calidad más la colaboración internacional en investigación, que permiten el crecimiento de la institución y del personal universitario, con mejora del posicionamiento en “rankings” globales.

Por el contrario los elementos de riesgo percibidos en la internacionalización apuntan a aspectos de posible fuga de cerebros, pérdida de identidad cultural, mayores costes con financiación e incentivos insuficientes, así como la necesidad de realizar actividades educativas e investigadoras en inglés y otras lenguas extranjeras.

Estrategia de Internacionalización

En España la estrategia de internacionalización de las universidades debe responder a los retos indicados y apoyar a las universidades en sus estrategias institucionales de internacionalización. Esta estrategia, actualmente en desarrollo, debe formar parte de una estrategia global exterior que ayude a incrementar el atractivo de España como lugar idóneo para la localización de actividades intensivas en conocimiento, ayudando al cambio de modelo económico y a la renovación social de España.

Visión

La Estrategia de Internacionalización plantea como visión el consolidar un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva

⁶ Internationalization of Higher Education: Practices and Priorities. IAU survey Report.

la capacidad de la sociedad para funcionar en un entorno internacional abierto y competitivo y que responda a las necesidades de la sociedad, desarrollando su dimensión y responsabilidad social y contribuyendo a mejorar la competitividad y el atractivo internacional de España para el talento y las inversiones relacionadas con el conocimiento.

Se establecerán medidas para fortalecer y remover los obstáculos y debilidades en el proceso de internacionalización de las universidades, facilitando su cooperación internacional con universidades, centros de investigación y empresas de todo el mundo.

Objetivos

La Estrategia plantea tres objetivos globales:

Consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado

- Suministrar la formación y competencias para trabajar en un entorno internacional abierto
- Personal con experiencia internacional que apoye la internacionalización de los estudiantes
- Educación de calidad mundial en temas prioritarios en inglés y/o otras lenguas extranjeras
- Incrementar el número de profesores, investigadores y estudiantes extranjeros

Aumentar el atractivo internacional de las universidades

- Mejorar la visibilidad y el reconocimiento internacional de los mejores campus como sitios atractivos para vivir, estudiar e investigar
- Servicios de apoyo a la venida, estancia y partida de estudiantes y visitantes extranjeros

- Participar en redes, proyectos y programas internacionales educativos y de investigación
- Mejorar el posicionamiento internacional de la educación e investigación de clase mundial realizada en los campus españoles

Promover la dimensión y la responsabilidad social global de las universidades

- Consolidar una comunidad universitaria y una sociedad multicultural contribuyendo al entendimiento, la paz y la prosperidad global
- Equidad en acceso a la educación superior
- Retornar el conocimiento a la sociedad ayudando a resolver las necesidades de la sociedad y los grandes retos sociales

Indicadores

Se desarrollará un sistema de indicadores o puntos de referencia que indiquen el grado de internacionalización de las universidades españolas en relación con:

- Número de estudiantes, profesores e investigadores españoles en programas de movilidad.
- Número de estudiantes extranjeros en los tres ciclos. Flujos de entrada y salida
- Participación en programas comunitarios de educación, investigación e innovación
- Participación en redes transnacionales de excelencia
- Titulaciones conjuntas transnacionales. Doctorados internacionales

- Posicionamiento internacional en dominios específicos
- ...

La situación en España. Estrategia Universidad 2015 y Estrategia de Internacionalización

En España y en línea con la Agenda Europea para la Modernización de las Universidades, la **Estrategia Universidad 2015** es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias universidades encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación.

La iniciativa pretende mejorar la formación y la investigación universitarias para adecuarlas a las necesidades y demandas sociales y al contexto internacional.

Dentro de esta Estrategia general, el Programa **Campus de Excelencia Internacional** (CEI) tiene por objetivo situar a las universidades españolas entre las mejores de Europa, promoviendo el reconocimiento internacional y apoyando las fortalezas del sistema universitario español. Los principales objetivos parciales son: i) mejorar la visibilidad internacional de los mejores campus universitarios españoles a través de la promoción de agregaciones estratégicas para alcanzar masa crítica y excelencia internacional; ii) promover la diversificación y especialización orientadas a la excelencia y iii) promover el desarrollo de regiones innovadoras a partir de un sistema productivo basado en el conocimiento.

Se trata de desarrollar un nuevo concepto de campus universitario donde la interacción de las universidades con centros de investigación, centros tecnológicos, parques científicos y tecnológicos, empresas y otros agentes económicos y sociales, desarrolle comunidades territoriales de educación, investigación e innovación orientadas a la excelencia internacional en dominios de conocimiento específicos.

La ambición es incentivar entornos territoriales de vida universitaria que estén social y económicamente integrados con el entorno urbano y regional. Los campus deberán prestar especial atención a la sostenibilidad ambiental y

alta calidad de servicios, es decir, campus saludables y sostenibles que puedan contribuir a aumentar el atractivo del territorio de cara a estudiantes internacionales, personal académico e investigadores, así como a inversiones relacionadas con el conocimiento.

Por su parte la **Estrategia de Internacionalización** incluye un Plan de Acción con actividades a desarrollar durante el periodo 2010 – 2015 mediante una agenda dinámica y sujeta a actualizaciones en función de los resultados que se vayan obteniendo:

- Establecimiento de **Grupos de Expertos** y **Foros** sobre temas específicos de la internacionalización de las universidades con representantes de las universidades, asociaciones, centros de investigación y empresas. Análisis, identificación de mejores **prácticas** y propuesta de **recomendaciones** a distintos niveles sobre **cómo** implantar la agenda de internacionalización de las universidades. En principio se prevé la creación de un grupo de expertos por cada uno de los ejes y objetivos de la estrategia, señalados en el punto anterior.
- Lanzamiento y consolidación de **Estudios** que permitan conocer mejor las **características** y **perspectivas** de la internacionalización universitaria en España, así como del **impacto** de las medidas e instrumentos que se vayan tomando. Entre los estudios previstos pueden apuntarse la actualización de **bases de datos**, la creación de un **observatorio** midiendo el impacto y progreso de las acciones y de estudios de **prospectiva** sobre la cooperación internacional de las universidades de investigación.
- **Acciones directas** con las Universidades y sus Asociaciones para la **implantación** a nivel institucional de las recomendaciones, mejores prácticas y evidencias derivadas de los Grupos de Expertos, Foros y Estudios existentes tanto a nivel nacional como europeo. Estas acciones realizadas a través de convocatorias específicas de los programas del Plan Nacional y de la Estrategia 2015, promoverán el trabajo conjunto de universidades en aspectos concretos de la agenda de modernización, incluyendo:
 - a) actividades de difusión, sensibilización y formación (talleres de trabajo, seminarios, esquemas de movilidad e intercambio de personal,

- etc.) a cargo de las universidades y sus asociaciones (CRUE, Consejos Sociales, asociaciones regionales);
- b) actividades de trabajo conjunto en red de universidades en aspectos específicos de la agenda de modernización;
- c) promoción de la participación de universidades en nuevos esquemas de financiación europeos: ERASMUS-MUNDUS, TEMPUS, KICs-EIT, ERC, JTI, RSFF, FEDER, CIP, etc.
- d) ...

Conclusiones

En el contexto actual de globalización y complejidad creciente de nuestras sociedades en un mundo a veces descrito como plano por los retos y problemas comunes a los que se enfrentan las sociedades de todo el planeta, la innovación, así como en general la resolución de los grandes problemas sociales (cambio climático, energía, alimentación, salud, lucha contra la pobreza, etc.) y el desarrollo social y económico sostenible, solo puede abordarse desde el conocimiento y con una perspectiva global.

La educación, la investigación y la innovación son los tres pilares del triángulo del conocimiento, imprescindible para alcanzar la sociedad basada en el conocimiento. Las universidades como entidades generadoras de conocimiento básico de interés público y aplicado para innovación, juegan un papel fundamental en la transición a la sociedad del conocimiento. La modernización e internacionalización de las universidades es imprescindible para que nuestras universidades puedan asumir su responsabilidad social como motor de la innovación y la competitividad global de nuestro país.

La creación de ecosistemas o comunidades transnacionales de educación, investigación e innovación con las universidades jugando un papel central interactuando con las empresas otros centros de investigación y otros actores, tal y como se plantea en el programa Campus de Excelencia Internacional de la Estrategia Universidad 2015 y la Estrategia de Internacionalización, puede ser el camino adecuado para mejorar la competitividad global de nuestro país en la economía del conocimiento.

Esto es importante en el contexto actual, con una nueva división del trabajo a escala global entre actividades intensivas en conocimiento y otras actividades y por los efectos de la presente crisis económica. Sabemos por ex-

perencia propia en España, la necesidad de un modelo de crecimiento económico sostenible basado en el conocimiento más que en sectores especulativos y coyunturales. Las universidades pueden ayudarnos a conseguirlo.

Le rôle de l'ouverture internationale dans l'évolution des systèmes éducatifs : quelques exemples en France

ALBERT PRÉVOS

Inspecteur général de l'Éducation nationale

L'ouverture internationale est devenue aujourd'hui pour nos systèmes éducatifs une exigence.

Exigence des parents, pour qui l'ouverture sur l'Europe et le monde fait maintenant partie de l'offre éducative, exigence des élèves qui souhaitent mieux connaître la diversité de ceux avec qui ils vont vivre et travailler, exigence des enseignants, dont l'expérience professionnelle ne peut que bénéficier de l'observation d'approches pédagogiques différentes, exigence des cadres, stimulés par une comparaison des méthodes de gestion, exigence de la société dans son ensemble qui espère trouver, dans des formations ouvertes à l'international, le vivier d'expertise aguerri et motivé dont elle a besoin pour prendre part aux mutations en cours dans le monde.

Les évolutions réalisées depuis quelques années, dans les esprits et dans les pratiques, et dont quelques unes viennent d'être rappelées, paraissent aujourd'hui autoriser à penser que nos systèmes éducatifs sont prêts à répondre à ces attentes.

Un développement récent

C'est une évidence de dire que les échanges, la mobilité, la coopération internationale représentent, dans le secteur de l'éducation, une incomparable source d'évolution et de progrès. Ce constat n'est pas nouveau. La tradition montre que les étudiants et maîtres du passé le plus lointain, quelles que soient les cultures et les civilisations, ont toujours pratiqué le voyage initiatique, recherché la rencontre et la confrontation avec leurs pairs, même les plus éloignés. Il s'agissait d'acquérir de nouvelles connaissances, de mesurer son savoir, d'enrichir sa réflexion et d'approfondir ses propres expériences.

Cet usage a été pendant longtemps réservé en Europe à la petite élite qui accédait au savoir. Après la seconde guerre mondiale, la démocratisation

croissante de l'enseignement posait la question en des termes très différents, même si les objectifs restaient les mêmes. Il devenait urgent d'organiser et de développer l'accès à ce qui, jusque là, avait surtout relevé de l'informel et de l'initiative personnelle.

Les systèmes éducatifs des différents pays européens se sont donc efforcés de favoriser cette ouverture internationale des établissements scolaires. Mais la pression créée par la montée démographique des élèves a considérablement contraint l'effort financier et humain qu'il aurait fallu consentir. L'absence de culture internationale des administrations, le coût des transports, les difficultés de communication et le faible niveau général en langues étrangères, à la fois origine et conséquence de ces difficultés, ont sans doute aussi contribué à limiter ce développement.

Le véritable essor de la mobilité et des échanges au niveau scolaire en Europe se situe au milieu des années 80, lorsque les cohortes d'élèves accueillies dans les établissements ont commencé à se stabiliser, lorsqu'une majorité des obstacles physiques et administratifs à la mobilité ont commencé à être levés et lorsque la Commission européenne a décidé de prendre quelques initiatives déterminantes pour développer les échanges dans le secteur de l'éducation.

Ces initiatives, qui venaient souvent compléter ou amplifier des actions bilatérales déjà mises en place par les États, reposaient sur la conviction que seule une coopération accrue dans le domaine culturel, et notamment éducatif, pouvait conduire à un processus d'intégration porteur d'un projet d'union politique. Il s'agissait, dans l'esprit des promoteurs de cette politique, de donner une dimension humaine et citoyenne à la construction européenne, dans un contexte communautaire largement dominé par des objectifs économiques.

Le lancement du programme ERASMUS dans le domaine universitaire en 1986 a représenté l'aboutissement d'un processus qui, depuis les années soixante-dix, s'efforçait de mettre en place des programmes d'échange et de coopération dans le secteur de la formation entre les États européens, limités, selon les exigences du Traité de Rome, au seul domaine de la formation professionnelle.

Le succès de cette initiative européenne, sans doute l'une des plus emblématiques de cette période, a certainement contribué à la prise en compte par le Traité de Maastricht, en 1992, de la coopération en éducation. L'aboutissement en sera la création du premier programme Socratès en 1995, qui étend les échanges au domaine scolaire.

Des évolutions systémiques

L'un des premiers intérêts de l'ouverture internationale dans le domaine de l'éducation est de permettre aux systèmes, aux disciplines et aux méthodologies de se connaître, de se confronter et donc, on peut l'imaginer, de s'améliorer. De ces comparaisons le plus souvent réalisées entre pays offrant les garanties d'un égal développement, naissent des réformes, des évolutions ou de simples approfondissements.

Ce type d'échanges s'est particulièrement développé à la faveur de la montée en charge de la concertation européenne en matière d'éducation. Même si l'éducation reste, dans le principe, du domaine de compétence des Etats, la mise en œuvre par la Commission d'importants programmes de mobilité a contraint les Etats membres au dialogue, à des échanges d'information, à des tentatives d'harmonisation des cursus ou d'équivalence des diplômes.

C'est ainsi qu'un certain nombre d'évolutions récentes du système éducatif français trouvent en partie leur origine dans les réflexions et initiatives européennes. Deux d'entre elles paraissent particulièrement exemplaires de cette convergence de réflexions et d'initiatives.

Les compétences clés

En novembre 2005, l'Europe se dote d'un outil important, dans la lignée des travaux précédemment réalisés par l'OCDE et des souhaits exprimés par le conseil de Lisbonne, sous forme d'une « Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». La recommandation, qui propose un cadre de référence européen et une définition des compétences, est adoptée par les députés européens en septembre 2006. Elle sera complétée par le deuxième rapport sur les compétences clés du 18 décembre 2006.

La proposition emploie le terme de compétences clés « pour définir les compétences nécessaires à tous ».

Ces compétences sont au nombre de huit : communication dans la langue maternelle ; communication dans une langue étrangère ; culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; culture numérique ; apprendre à apprendre ; compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; sensibilité culturelle.

La convergence entre ces textes européens et le décret français du 11

juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences est claire. On doit, en particulier, à la recommandation européenne la définition de la notion de compétence ainsi que son positionnement central dans les objectifs de formation. La nouveauté de cette proposition contraste avec un certain nombre de principes et de pratiques propres à l'approche pédagogique française traditionnelle et explique la nécessité d'une mise en œuvre progressive au sein du système éducatif français, notamment pour ce qui concerne les procédures d'évaluation qui l'accompagnent.

Il est à noter, cependant, que l'inspiration du texte français ne se réduit pas aux seules sources européennes : l'idée de socle commun est présente depuis longtemps dans la réflexion éducative française. Le plan Langevin Wallon de 1947 l'évoquait déjà et les nombreux débats que le sujet a soulevés depuis cette époque ont sans doute contribué à la fois à différer son entrée en vigueur et à préparer les esprits à cette évolution.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

On peut aussi porter au crédit d'une initiative européenne l'entrée en vigueur au sein du système éducatif français du « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) », adopté en 2001, qui est directement issu des travaux du Conseil de l'Europe. Le CECRL constitue un outil et une base commune d'élaboration des programmes d'enseignement et des certifications, devenu aujourd'hui une référence essentielle pour l'enseignement des langues vivantes en France. Il est fondé sur une échelle de niveaux accompagnée de descripteurs des compétences associées. Il sert de référence depuis la session 2008 pour l'obtention du brevet des collèges français, qui exige désormais la validation du niveau A2. Il est au cœur de la rénovation des programmes de langues vivantes dans la scolarité des jeunes Français et à l'origine de nouvelles modalités de certifications, comme en attestent les accords de certification signés entre la France et d'autres états ou organismes internationaux (en anglais, espagnol et allemand).

Des dispositifs innovants

La palette des actions d'ouverture européenne et internationale conduites en France par les écoles, collèges et lycées est d'une grande diversité. Cette diversité donne lieu à des développements très inégaux selon les établis-

sements. Mais il existe une sorte de fond commun d'activités internationales que l'on retrouve à peu près partout, auquel viennent s'agréger des actions plus ponctuelles ou spécifiques.

Il serait illusoire de dresser une liste exhaustive de ces activités, mais il peut être utile d'en donner, à travers les quelques lignes de force qui les sous-tendent, une typologie sommaire.

Les actions liées à l'apprentissage des langues

Un grand nombre de programmes et d'opérations à dimension internationale sont directement ou indirectement liés à l'amélioration des conditions d'apprentissage des langues étrangères. Ce constat correspond à un souci légitime des autorités éducatives, largement partagé par les parents, de favoriser un domaine de connaissance qui constitue la clé de l'ouverture au monde des élèves et de leur accès à des débouchés professionnels nombreux et valorisants.

Un dispositif est particulièrement adapté à cet objectif dans l'enseignement secondaire français, c'est celui des « sections européennes et orientales » et des « sections internationales ».

Ces sections ont précisément l'objectif de développer l'apprentissage d'une langue étrangère et la familiarisation avec son environnement culturel. Elles mettent ainsi l'accent sur l'enseignement de disciplines non linguistiques dans la langue étrangère apprise, sur la mobilité des enseignants et des élèves et sur la multiplication des contacts avec des locuteurs natifs. Cet objectif est notamment favorisé par des appariements d'établissements français et étrangers et des échanges d'élèves, ainsi que par l'accueil d'assistants étrangers de langue dans les établissements.

- Les sections européennes et orientales

Les premières sections européennes ont vu le jour dans les collèges et les lycées en 1992. Elles contribuent à répondre au besoin d'ouverture européenne et internationale des établissements scolaires français par une plus grande exposition à la langue étrangère sans alourdissement de la charge horaire globale. Le principe, qui est repris par la Commission européenne sous le nom d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) consiste à enseigner une discipline non linguistique dans la langue cible. Toute discipline est envisageable à cet effet, littéraire, scientifique, artis-

tique ou sportive. L'expérience montre que l'histoire géographique, longtemps la plus souvent choisie, fait place aujourd'hui à une entrée en jeu importante des mathématiques, de la physique et des sciences de la vie.

L'objectif est bien là aussi d'ouverture culturelle : les établissements qui accueillent ces sections ont l'obligation de mettre en oeuvre des programmes d'échanges internationaux et d'en faire un axe fort de leur projet de développement. Il vise à développer la mobilité des enseignants et des élèves et à faciliter leur contact avec des locuteurs natifs. L'important programme d'échange d'assistants de langue mis en œuvre dans le système éducatif français s'inscrit dans ce contexte et contribue à assurer auprès des élèves une présence linguistique originale.

Il est à noter que cet apprentissage renforcé d'une langue fait l'objet d'une épreuve particulière au baccalauréat et d'une mention spéciale sur le diplôme.

Ces sections répondent aussi au souci d'assurer la diversité de l'offre puisqu'elles existent dans onze langues, anglais, espagnol, allemand, italien, néerlandais, portugais, russe, arabe, japonais, chinois, vietnamien, la moitié d'entre elles étant consacrées à l'anglais. Les sections européennes ou de langues orientales sont **en constante augmentation** et scolarisent chaque année un nombre croissant d'élèves. La loi d'orientation de 2005 fixait une augmentation du nombre des sections européennes ou de langues orientales de 20% pour l'horizon 2010. Les chiffres de la rentrée scolaire 2009 montrent que cet objectif a été largement atteint et même dépassé : on compte désormais 5 313 sections européennes implantées dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels, soit 35% de sections en plus par rapport à septembre 2005. Elles scolarisent 252 363 élèves, soit 10% d'élèves supplémentaires par rapport à 2008. Les effectifs ont doublé sur les huit dernières années.

La seule limite au développement de cette formule, qui remporte un réel succès auprès des parents, relève des ressources humaines : c'est la difficulté de trouver ou former des professeurs de disciplines non linguistiques en mesure de donner leurs cours dans une langue étrangère ou des enseignants de langue en mesure de proposer un véritable apprentissage de l'interculturel. Quant à l'ouverture internationale qui doit accompagner cet enseignement renforcé, il lui faudrait souvent plus de temps et de moyens pour prendre la dimension souhaitée.

- Les sections internationales

Même si leur impact quantitatif est marginal, il convient de mentionner la contribution originale apportée par les sections internationales dans l'ouverture sur les langues du système éducatif français. Créées en 1981, en école primaire, en collège et en lycée d'enseignement général, les sections internationales accueillent des élèves français et étrangers. Les quotas obligatoires d'élèves étrangers précédemment en vigueur ont été supprimés en 2006. Elles ont pour objet de faciliter l'insertion d'élèves étrangers dans le système scolaire français et de créer pour les élèves français qui fréquentent les mêmes classes un cadre particulièrement propice à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

L'aptitude des élèves à suivre cet enseignement, notamment en matière linguistique, est vérifiée par l'établissement d'accueil. Des sections sont ouvertes pour le moment en espagnol, allemand, américain, anglais, arabe, danois, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, suédois.

L'originalité de ces sections porte pour l'essentiel sur l'équipe pédagogique. Celle-ci est constituée d'enseignants français et étrangers. Ces derniers, mis en principe à disposition par leur pays d'origine, interviennent dans leur langue pour des enseignements spécifiques en histoire géographie et littérature du pays dont la langue est concernée, sur des programmes établis en concertation avec les autorités éducatives du pays.

À la rentrée 2006, 215 sections accueillaient 14 200 élèves dans les établissements implantés en France, dont 3 600 à l'école élémentaire, 5 600 au collège et 5 000 au lycée. La croissance est rapide : en 2008-2009, plus de 17 000 élèves étaient scolarisés dans 250 sections internationales.

- Les langues étrangères dans l'enseignement primaire

La prise de conscience de l'importance des langues étrangères dans le cursus d'apprentissage des jeunes français au cours des années 90 a abouti à leur introduction progressive dans le cycle primaire. Après de multiples expérimentations, débats et évaluations, organisés à partir de 1989, deux choix fondamentaux ont été faits en 2002 : l'abandon des séquences de sensibilisation pour rendre obligatoire l'apprentissage et la garantie de la diversité de l'offre en proposant un choix de huit langues possibles.

L'enjeu était fort pour l'institution. Dans un pays où une qualité uniforme

de l'enseignement doit être assurée sur l'ensemble du territoire de la République, au nom de l'égalité des chances, il ne s'agissait pas moins que d'introduire une nouvelle discipline, les langues vivantes, dans les programmes de l'enseignement primaire. Un nouveau programme a donc été introduit à destination des trois dernières années du primaire, d'abord en 2002, suivi d'une réécriture en 2007 pour intégrer le socle commun de connaissances et de compétences et prendre en compte les niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues, dont il a été fait mention plus haut.

Ce pas réglementaire franchi, il a fallu assurer la formation des maîtres du primaire à l'enseignement d'une langue étrangère, obligation nouvelle pour la plupart d'entre eux, sanctionnée en fin de leur cursus. Les professeurs des écoles récemment sortis des Instituts universitaires de formation des maîtres ont ainsi bénéficié d'une formation initiale approfondie en langue.

Les plus récentes statistiques montrent la réussite quantitative de cette ouverture de l'enseignement primaire aux langues étrangères : 99,3 % des classes de l'enseignement public accueillant des élèves des trois dernières années du primaire bénéficient d'un enseignement de langues vivantes et 94% dans le privé.

- De nombreuses autres actions contribuent à cette priorité accordée à l'enseignement des langues vivantes.

Les stages d'été à l'étranger des enseignants de langues relèvent de cette politique de développement des compétences en langues. C'est le cas aussi des appariements qui se multiplient aujourd'hui entre établissements français et étrangers et des échanges d'élèves, souvent associés à l'accueil des assistants étrangers de langue dans les établissements. C'est aussi le cas des programmes gérés par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), organisme très actif auprès des établissements, qui propose des programmes d'échanges collectifs et des programmes de bourses individuelles pour les élèves.

On peut compter aussi au titre du soutien à l'apprentissage des langues étrangères la mise en place de dispositifs de baccalauréats binationaux : l'Abi-bac, le baccalauréat franco-allemand, l'Esabac avec l'Italie, le Bachibac en projet avec l'Espagne, le baccalauréat franco-américain, ou l'option internationale du baccalauréat (OIB) qui permet à un élève de valoriser au baccalau-

réat sa connaissance approfondie d'une ou deux langues étrangères ou l'introduction dans l'enseignement secondaire, notamment au moment du baccalauréat, de certifications étrangères en langues, garanties par des institutions spécialisées, comme l'Institut Cervantes pour l'espagnol, le Goethe Institute pour l'allemand ou l'ESOL de Cambridge pour l'anglais.

Les actions de mobilité virtuelle contribuent aussi à ce développement des échanges autour de l'apprentissage des langues étrangères. Sans doute insuffisamment sollicitée, cette approche a le mérite de favoriser les échanges tout en familiarisant les élèves avec l'outil informatique. Il s'agit pour l'essentiel de jumelages électroniques entre établissements et d'échanges entre élèves par le biais d'Internet. C'est l'objectif, par exemple, d'une initiative européenne comme le programme e-Twinning, qui peut constituer une étape éventuelle vers un projet de mobilité physique de type COMENIUS. Ces programmes, en croissance rapide, incluent la recherche de partenaires et la création de communautés virtuelles d'enseignants.

Les échanges internationaux de formation

Même si le bénéfice linguistique qui peut être retiré d'un échange international n'est jamais à négliger, d'autres types d'échanges, axés sur des objectifs éducatifs beaucoup plus liés à des exigences de formation générale, se développent aujourd'hui dans la plupart des établissements français.

Ils s'adressent aussi bien aux élèves qu'aux cadres et enseignants. Ils s'appuient sur des accords de collaboration éducative signés entre provinces, régions ou Etats, souvent dans un cadre transfrontalier, incluant des séminaires de contact, des visites d'études, la formation conjointe de cadres et d'enseignants, ainsi que des échanges d'élèves de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel.

Ces conventions bilatérales sont nombreuses et des accords-cadres nationaux les encouragent. Les collectivités territoriales sont souvent à l'origine ou partenaires de ces échanges. On peut y compter aussi les échanges d'enseignants poste pour poste, le nouveau programme Jules Verne de formation de jeunes enseignants à l'étranger, les opérations du programme de « la Main à la pâte », les partenariats multilatéraux et les bourses de formation continue pour enseignants, d'intéressantes et récentes initiatives de formation à l'étranger de chefs d'établissements stagiaires.

Les actions de coopération éducative

Un certain nombre de ces actions ont pour objet de familiariser les élèves avec les valeurs de la solidarité internationale. Il s'agit de mettre en place des partenariats avec des pays en développement, réunissant des établissements scolaires français et un ou plusieurs établissements d'un pays étranger autour de projets pédagogiques et de transferts de compétences et de savoir-faire.

D'autres de ces actions répondent plutôt à des demandes d'expertise, d'ingénierie éducative et de formation des maîtres et des cadres. Montées en concertation avec des instances nationales, bénéficiaires souvent de l'appui des collectivités, ces actions concernent le plus souvent des établissements de pays d'Afrique et d'Asie du sud-est traditionnellement liés à la France. C'est à ce titre, par exemple, qu'a été signé en 2004 un accord de coopération interacadémique avec le Maroc impliquant aujourd'hui huit académies de part et d'autre de la Méditerranée.

Elles peuvent aussi réunir des compétences éducatives autour de projets liés à la mise en œuvre d'opérations de coopération d'envergure nationale ou régionale. Le système éducatif met alors à la disposition de ces opérations à financement national, international ou multilatéral, son vivier de personnels enseignants et administratifs, le retour qu'il en attend étant pour l'essentiel l'expérience acquise à l'étranger par les intervenants et l'amélioration de leurs performances de pédagogues et d'éducateurs.

On peut enfin mentionner, à titre indicatif, tout un ensemble d'actions à objectifs plus limités.

Elles mettent en jeu essentiellement l'environnement éducatif mais impliquent l'intervention des élèves, enseignants et cadres du système éducatif. Ainsi, elles vont, par exemple, encourager des associations d'insertion des jeunes en Europe, contribuer à la mise en place de « clubs Europe » dans les établissements, promouvoir l'éducation à la citoyenneté dans un cadre européen, favoriser le développement du réseau des écoles associées de l'UNESCO, participer à l'organisation de rencontres internationales de lycéens, contribuer à un partenariat pédagogique avec les établissements d'enseignement français à l'étranger, etc.

Ces actions sont nombreuses, très diversifiées et à l'origine d'une grande richesse d'expériences et de contacts. Peu visibles statistiquement, elles mettent en jeu un important partenariat et concourent utilement à l'ouverture européenne et internationale du système éducatif.

Une exigence de qualité

L'ouverture internationale d'un système scolaire revêt aujourd'hui, on le voit, de multiples aspects. Mais sous cette apparence protéiforme, elle nourrit une ambition majeure : celle de favoriser l'insertion et la réussite de l'élève dans l'environnement où il va vivre et travailler, en tant que citoyen engagé dans son pays, en Europe, et dans le monde. Il s'agit de développer son aptitude à la mobilité en cours de formation et tout au long de sa vie professionnelle, sa capacité à élargir et enrichir son champ de vision et de réflexion, à comprendre et respecter des cultures et des modes de vie différents.

Le système éducatif offre ainsi souvent à certains enfants leur première expérience du voyage, de la découverte de l'autre. Le dialogue et l'échange avec de jeunes étrangers est un incomparable instrument d'épanouissement de la personnalité des élèves.

Si l'on admet que l'ouverture internationale joue un rôle déterminant dans le parcours de formation d'un élève, il lui revient de présenter un certain nombre de caractéristiques répondant à ces exigences et apportant notamment des garanties d'égalité des chances identiques à celles qui sont attendues dans les autres secteurs de l'activité éducative.

Trois éléments semblent, à cet égard, hautement symboliques.

Le premier est le souci de la continuité

Le nombre, la variété et la qualité des offres sont étroitement liées à l'engagement personnel des responsables qui en ont la charge. Les activités proposées dans ce domaine sont souvent le fruit d'initiatives personnelles, au plus haut niveau comme au plus près de l'élève. Cette situation a l'avantage de la spontanéité. Elle présente, en revanche, l'inconvénient d'une personnalisation excessive et d'une absence de continuité dans la conduite des actions. Le départ du cadre éducatif ou de l'enseignant responsable, la cessation d'activité ou simplement la décision d'interrompre son action de la part de l'un ou de l'autre suffisent, par exemple, à entraîner l'arrêt d'une opération d'échange à l'intérêt pourtant confirmé.

Cette difficulté affecte aussi bien les programmes européens, dont le montage exige une implication soutenue et durable de leurs promoteurs, que bon nombre d'opérations internationales souvent liées au tissu relationnel personnel d'un enseignant ou du représentant d'une collectivité territoriale.

Il paraît donc important de veiller à donner une image de sérieux et de

cohérence à la coopération internationale en assurant sa pérennité institutionnelle. C'est particulièrement vrai pour la qualité de l'ouverture culturelle qui accompagne l'enseignement en section européenne. On plaiderait aujourd'hui pour une coopération durable...

Le second est le souci de l'efficacité pédagogique

Les visites à seules fins touristiques et culturelles peuvent avoir leur vertu. Eveiller la curiosité, permettre de voyager à ceux qui ne le pourraient sans doute pas, n'est pas dépourvu d'intérêt. Mais la mobilité organisée sous la responsabilité d'un établissement relevant du service public d'éducation doit répondre à des enjeux d'apprentissage linguistique et de formation générale nettement plus élaborés.

Il paraît, à cet égard, important que, dans le cadre scolaire où elles sont organisées, les actions de coopération internationale soient toujours inscrites dans un parcours éducatif, préparées avec soin et suivies d'une solide exploitation pédagogique. Elles ont vocation à être associées à la progression pédagogique de la classe et à représenter un temps fort de l'apprentissage.

L'objectif éducatif est bien aussi de donner aux élèves une idée positive de la démarche internationale, de leur montrer qu'elle leur apporte une plus value concrète dans leur parcours de formation. Si l'on veut que l'ouverture internationale trouve sa pleine légitimité dans l'établissement, auprès des élèves et de leurs parents, il est impératif de démontrer qu'elle est utile, formatrice et exigeante.

Le troisième est le souci de l'équité

Il se situe en premier lieu au plan national, en raison du niveau hétérogène des aides apportées à la mobilité par les collectivités territoriales, régions, départements et municipalités. Certaines collectivités s'investissent lourdement pour faciliter la mobilité des élèves et des professeurs. D'autres y consacrent des moyens nettement plus limités. De grandes disparités apparaissent ainsi entre les régions qui entraînent d'importantes inégalités de traitement pour les élèves et les établissements.

Mais le risque n'est pas moins faible au niveau des établissements, où l'égalité des chances n'est pas toujours facile à assurer entre les élèves, en matière d'activités européennes et internationales. Beaucoup d'opérations d'échanges ou de voyages de découverte exigent une participation financière des familles.

La plupart des établissements s'efforcent, souvent avec succès, de diversifier les sources de financement d'une opération d'échange et de pratiquer une péréquation des coûts pour permettre aux élèves les plus démunis de participer.

Mais lorsqu'il s'agit de voyages lointains ou hors d'échanges négociés, les aides des programmes officiels, des collectivités, des associations, des fonds sociaux des établissements, des partenaires privés s'avèrent quelquefois insuffisantes et une fracture apparaît entre les élèves, contraire au cahier des charges de l'enseignement public. Cette situation devrait, semble-t-il, déboucher sur une reconversion du projet ou, à défaut, sans doute conviendrait-il d'envisager de ne pas lui donner suite. L'ouverture internationale ne doit pas constituer un facteur d'exclusion sociale supplémentaire.

Las universidades españolas ante el reto del plurilingüismo y la movilidad

MÓNICA EDWARDS SCHACHTER
Ingenio (CSIC-UPV)

MERCEDES LÓPEZ SANTIAGO
Camille (DLA-UPV)
Universidad Politécnica de Valencia

El plurilingüismo, en estrecha relación con el multiculturalismo, constituyen dos pilares sobre los cuales se apoya la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y, en un sentido más amplio, la Europa del Conocimiento. En este artículo se presenta un conjunto de reflexiones sobre el protagonismo del plurilingüismo en el marco del proceso de Bolonia, analizando las estrategias e iniciativas implementadas a nivel europeo y su impacto hasta el presente en el ámbito universitario español.

1. Introducción

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) inicia su andadura formal con la Declaración de Bolonia¹, firmada el 19 de junio de 1999 por ministros con competencias en educación superior de 29 países europeos y que da su nombre al Proceso de Bolonia. El EEES se contempla como un espacio abierto en el que se pretende potenciar la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración, articulándose en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, la transparencia (un sistema de titulaciones comprensibles y comparables organizado en tres ciclos) y la cooperación europea para establecer estándares en la garantía de la calidad.

Actualmente están implicados 46 países europeos y se ha extendido a otras regiones del mundo, como ha sucedido con el establecimiento del Es-

¹ <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

pacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES) (Blasco Esteve, 2005). Desde 1999 cada dos años se celebra una reunión ministerial realizando un seguimiento de los planes y el cumplimiento de objetivos hasta su implementación definitiva en 2010. Hasta la fecha se han celebrado los siguientes encuentros: Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina/Lovaina-la Nueva en 2009².

Es importante destacar que, más allá del énfasis en aspectos estructurales como son la redefinición de los planes de estudio, la implantación de un sistema de créditos comparables (European Credit Transfer System o ECTS) y las agencias de garantía de la calidad, hay otras cuestiones que son las verdaderas impulsoras de este proceso de transformación. Como se puso de manifiesto en el acuerdo de Lisboa en el año 2000, se trata de potenciar los cuatro ejes fundamentales de la Sociedad del Conocimiento –innovación, investigación, educación y formación– para hacer de la Unión Europea “*la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes del 2010, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social*”. En este año que iniciamos, y en parte debido a la crisis económico-financiera global, los resultados generales esperados de la *Estrategia de Lisboa* no se han concretado. No obstante, los planes de acción y las estrategias anteriores se están reevaluando de cara a su continuidad en la *Estrategia 2020* (CE, 2009).

En materia de educación y formación la construcción del EEES es un proyecto a largo plazo. Hace más de una década ya se había propuesto un conjunto de líneas de actuación en el *Libro Blanco Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, con los objetivos de favorecer la empleabilidad y adaptabilidad de los jóvenes y los trabajadores, aumentar el potencial de conocimientos y reforzar la ciudadanía europea (CE, 1995). A ello se sumaron las orientaciones de los futuros programas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud establecidas en el documento *Por una Europa del co-*

² En la siguiente web se encuentran todos los hitos y documentos más importantes del proceso de Bolonia, incluyendo las declaraciones e informes de cada una de los encuentros ministeriales. *Towards the European Higher Education Area. Bologna Process*.

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Una guía completa de la evolución del EEES se encuentra también en la web http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=3&menu2=3&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES

nocimiento, perfilándose cada vez más la idea de construir progresivamente un espacio educativo europeo abierto y dinámico (CE, 1997).

En las sucesivas declaraciones y en la mayoría de comunicados de los Ministros europeos se insiste en la modernización que debe operarse en la educación superior para dar respuesta a las actuales demandas de las economías del conocimiento (Ginés Mora, 2004). Al mismo tiempo, se señala que la educación superior debe ser considerada un bien público, responsabilidad de los Estados y un vehículo para conseguir una mayor cohesión social, fomentar la igualdad de oportunidades y una mejor calidad de vida, donde la europeización de la universidad es la meta, pero también el camino (Toledo, Michavila Pitarch y Alcón, 2006; Bologna Process Working Group, 2007).

En tal sentido, poder entender y hablar idiomas constituye una capacidad básica necesaria para afianzar la movilidad y la integración europeas. Los idiomas son, en definitiva, vehículos para el conocimiento social y cultural; es la capacidad de comunicarnos la que nos anima a abrirnos a otras culturas y las opiniones de otras personas, a la vez que nos permite ejercer nuestro derecho de trabajar o de estudiar y participar activamente como ciudadanos (Salaberri et al., 2002; Edwards Schachter y López-Santiago, 2007). En el documento *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (2008) el comisario europeo Leonard Orban afirma que *“las lenguas son algo fundamental para los europeos que quieren trabajar juntos. Constituyen el núcleo de la unidad en la diversidad de la Unión Europea. Necesitamos alimentar y fomentar nuestro patrimonio lingüístico en nuestros países, pero también necesitamos entendernos entre nosotros, nuestros vecinos y nuestros socios en la UE. El dominio de idiomas aumenta la competitividad y movilidad de las empresas y de los ciudadanos”*.

¿Cuáles han sido las principales políticas, estrategias y planes de acción establecidas con esta finalidad?, ¿cuáles han sido sus resultados hasta el presente y qué impacto han tenido en el contexto del proceso de Bolonia? En este trabajo se trata de responder a estas cuestiones, analizando en particular en qué medida se están haciendo eco de las mismas en el ámbito universitario español.

2. ¿Qué entendemos por plurilingüismo?

El plurilingüismo es la capacidad de utilizar varias lenguas por un hablante o por una comunidad. El plurilingüismo desarrolla competencias comu-

nicativas a las que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas. Por otra parte, como los conceptos y procedimientos del aprendizaje lingüístico se pueden transferir de una lengua a otra, el hablante plurilingüe goza de una gran ventaja para aprender nuevas lenguas.

Doke van Dieren (2001) señala la existencia de un plurilingüismo del individuo y un plurilingüismo de la sociedad. En el primer caso se trata de personas que utilizan dos o más lenguas, alternándolas en interacción con otros. En el segundo caso, se habla de plurilingüismo social cuando en una sociedad se utilizan dos o más lenguas a nivel nacional, regional o local.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*³ se insiste sobre el hecho de que el concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. Así, el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero. De su parte, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas e interculturales. Hoy en día, el aprendizaje de lenguas permite el desarrollo de competencias plurilingües y multiculturales en diferentes niveles según las necesidades lingüísticas, comunicativas e interculturales del hablante.

En suma, la competencia plurilingüe y pluricultural puede definirse como *“la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar”* (Instituto Cervantes, 2002, p. 167).

Según Joseph Poth, ex director de la División de Lenguas de la UNESCO, el objetivo principal de la política lingüística internacional es llegar a promover el trilingüismo. Este lingüista defiende el fomento del trilingüismo (una lengua

³ http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

materna, una lengua de vecindad y una lengua internacional) así como la preservación de lenguas habladas en modo minoritario. Asimismo considera que el monolingüismo reviste una gran desventaja, puesto que sólo permite ver el mundo a través de un solo idioma, con el peligro de adoptar una actitud prepotente o de inseguridad. En foros internacionales, los hablantes monolingües, cuya lengua materna no es muy conocida o es poco utilizada, suelen permanecer en silencio al no conocer otras lenguas internacionales. Frente al monolingüismo, el plurilingüismo permite la comunicación entre todas las personas, aunque sea a diferentes niveles. El plurilingüismo, en suma, potencia el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural de los individuos y esto tiene su reflejo directo en la sociedad.

La promoción del plurilingüismo depende de la formulación de políticas lingüísticas regionales y nacionales coherentes que propicien la utilización apropiada y armoniosa de las lenguas en una comunidad y un país determinados.

3. Plurilingüismo y movilidad: dos objetivos básicos en el proceso de Bolonia

Ya en la Declaración de la Sorbona, un encuentro previo a la reunión de Bolonia que tuvo lugar hace más de una década, se señaló la necesidad de *“facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, de oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas”*.

Internacionalización y movilidad están presentes en todas las declaraciones y comunicados realizados en el ámbito de la educación superior relativas al proceso de convergencia. Así, en el último Comunicado de Lovaina/Lovaina-la Nueva (2009) se reafirman estos propósitos:

“la movilidad de los estudiantes, los investigadores en fase inicial y el personal mejora la calidad de los programas y la excelencia en la investigación. Refuerza la internacionalización académica y cultural de la enseñanza superior europea. La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para afrontar otras culturas. Alienta el pluralismo lingüístico, respaldando la tradición plurilingüe del Espacio Europeo de Educación Superior, y aumenta la cooperación y la competencia entre instituciones de educación superior. Por lo tanto, la movilidad será el sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior”

Pero, como sostiene Senent Sánchez (2007) el fomento de la movilidad ha estado presente mucho antes de la firma de los pactos para la convergencia europea en educación superior. Un antecedente directo es el programa ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), establecido en el año 1987 con la finalidad de promover la identidad y la ciudadanía europeas. Este programa se integró en el plan Sócrates en 1995 y posteriormente en el plan Sócrates II (2000) en los que hasta la fecha han participado más de 2 millones de estudiantes y el 90% de las universidades europeas. En 2007 el programa Sócrates II entró en su tercera fase denominada LLL (*Lifelong Learning*), contando con un presupuesto de 7.000 millones de euros para el período comprendido entre los años 2007 y 2013. Este programa a su vez está basado en cuatro subprogramas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig (Senent-Sánchez, 2007; Salomón Sancho, Delgado García y Oliver Cuello, 2008).

Erasmus fue galardonado con el *Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004* por ser uno de los programas de intercambio cultural más importantes de la historia de la humanidad. Su impacto en los jóvenes ha sido de tal magnitud que se ha acuñado la expresión “*generación Erasmus*” para distinguir al conjunto de estudiantes universitarios que a través de esta experiencia han creado lazos de amistad transfronterizos y desarrollado una clara conciencia ciudadana europea. Incluso ha trascendido las fronteras europeas dando lugar al programa *Erasmus Mundus* a partir de julio de 2002 que pretende, sobre todo, realizar a nivel mundial la calidad y el atractivo de la enseñanza superior europea.

Aunque la internacionalización y la movilidad están omnipresentes en los documentos y reportes originados dentro del proceso de Bolonia, no sucede lo mismo con el reconocimiento explícito del plurilingüismo como un requisito básico, donde la reciente declaración de Lovaina/Lovaina-la Nueva constituye la excepción. Los informes de las encuestas de opinión *Eurobarómetro* llevadas a cabo en el año 2001 y en el año 2006, señalan la existencia de carencias en los niveles de competencias lingüísticas y comunicativas en numerosos países europeos. En España la situación es aún más preocupante, si tenemos en cuenta que más de la mitad de la población, el 56% de los ciudadanos españoles, admite no conocer ninguna lengua excepto la materna. A ello sumamos que, en el ámbito de la educación superior, el conocimiento de idiomas continúa siendo señalado como uno de los principales obstáculos para los programas de movilidad (Senent-Sánchez, 2007).

4. Una revisión general de las políticas y planes para fomentar el plurilingüismo en la Comunidad Europea⁴

Se han señalado tres grandes objetivos que deben alcanzarse en 2010 para apoyar la Estrategia de Lisboa en el ámbito educativo: 1. Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE, 2) Garantizar el acceso de todos a la educación y formación y 3) Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. Los pasos concretos para cumplirlos figuran en el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, donde estas metas generales se desglosan en 13 objetivos específicos. Uno de ellos es la mejora de la enseñanza de idiomas, entendido como contribución al objetivo general de abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. El principio rector de la UE es que toda persona debe ser capaz de hablar dos lenguas extranjeras además de su lengua materna.

La importancia del desarrollo de las aptitudes lingüísticas de los ciudadanos europeos también se puso de manifiesto en la declaración sobre el *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente* y en el Libro Blanco de la Comisión *Educación y Formación: enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento* (1995). Otro antecedente importante en la promoción del conocimiento de lenguas extranjeras lo constituye el programa *Lingua*, creado en 1990 e integrado a partir de 1995 en los programas Sócrates y Leonardo.

En el año 2001 cuarenta y cinco países participaron en la iniciativa del *Año Europeo de las Lenguas*, afianzando una política de sensibilización y educación. Con una dotación presupuestaria de 11 millones de euros se cofinanciaron proyectos, campañas de información y sensibilización y otras iniciativas, como la *Semana Europea de los Adultos que aprenden Idiomas* y el *Día Europeo de las Lenguas*.

De manera simultánea las cuestiones referidas a la homologación o equiparación de las distintas certificaciones de competencia lingüística se fueron convirtiendo en un asunto preferente para los gobiernos de muchos países. Así, dentro del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y después de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas, en el mismo año se presentó el llamado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002; Díaz-Corrales, 2002). En esta obra se sentaron unas bases comunes para la

⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_es.htm

elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza. Pero el hecho más importante recogido en este documento fue la resolución de los Ministros Europeos de Educación adoptando el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) (Instituto Cervantes, 2002; MEC, 2000). Se trata de un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en contextos formales o informales, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Este registro se realiza en tres partes: el pasaporte, la biografía y el dossier. En el Pasaporte lingüístico, el hablante indica sus capacidades lingüísticas baremadas según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). En la biografía se describen las experiencias del hablante en cada idioma y, finalmente, el dossier constituye el conjunto de productos y ejemplos del trabajo personal para probar o demostrar las competencias lingüísticas alcanzadas. El PEL ha sido adoptado por la mayoría de países europeos y ha tenido un significativo impacto en el diseño de las nuevas propuestas curriculares, así como en los procesos de evaluación y certificación de competencias.

La ralentización en los resultados de la movilidad han llevado a la Comisión Europea a plantear en el año 2005 su comunicado *“Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”*, subrayando la importancia y necesidad de promover el multilingüismo, el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. En la Tabla 1 se sintetizan las principales acciones llevadas a cabo en la Comunidad Europea para el fomento del pluri y el multilingüismo.

Este interés por potenciar el multilingüismo no se circunscribe al ámbito europeo, el 16 de mayo de 2007, bajo el lema *“Los idiomas sí que cuentan”*, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas declaró el 2008 *Año Internacional de las Lenguas*, solicitando a todos los países que integran este organismo la promoción, protección y preservación de la diversidad lingüística y cultural del mundo. En esta dirección, la labor de la UNESCO se viene produciendo de múltiples formas: creación de capacidades, investigación y análisis, sensibilización, apoyo a proyectos, generación de redes, actividades de sensibilización y difusión.⁵

⁵ http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35596&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Tabla 1. Reseña de las principales acciones a favor del plurilingüismo en la Comunidad Europea

Año	Iniciativa
2000	Establecimiento del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)
2000	Declaración del año 2001 “Año Europeo de las Lenguas”
2001	Estrategia de Lisboa. Informe sobre Los Objetivos Futuros Concretos de los Sistemas de Educación y Formación
2001	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
2002	Resolución por la que se recomiendan medidas para fomentar la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas, a la que siguió la Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002
2003	Publicación del documento por el Consejo Europeo de Barcelona “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006”
2003	Creación de la red ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates), una red para la promoción del aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios
2005	Conferencia sobre Bi- and multilingual universities, que tuvo lugar en Helsinki del 1 al 3 de septiembre de 2005 con 300 participantes de más de 60 países ⁶
2005	Comunicación de la Comisión Europea “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”
2006	Declaración de Nancy “Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo”
2007	Resolución del Consejo de Europa, de 16 de noviembre de 2007, relativa a una Agencia Europea para la Cultura, que establece que el multilingüismo es uno de los ámbitos prioritarios de actuación con miras a la promoción del patrimonio cultural
2008	Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones
2008	Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre el multilingüismo

En el ámbito de la educación superior es de interés señalar el apartado 6 de la *Declaración de Nancy* (2006) que hace referencia a la necesidad de profundizar las futuras políticas universitarias en materia lingüística, entre ellas:

⁶ <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/>

- estrategias universitarias que hagan especial hincapié en la europeización e internacionalización de los centros, así como en la consecución de las reformas de Bolonia;
- la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio;
- cuestiones referidas a la mejora de la enseñanza de idiomas, metodologías didácticas, docencia y evaluación y el uso de nuevos entornos de aprendizaje.

Un documento publicado recientemente por la Comisión Europea sobre la futura estrategia “UE 2020”, reitera la importancia de potenciar la movilidad de los estudiantes, señalando la conveniencia de incluir en los programas Erasmus, Leonardo y Erasmus Mundus ya existentes una nueva fase, y de completarla con iniciativas nacionales, a fin de brindar a todos los jóvenes europeos la posibilidad de efectuar parte de su itinerario educativo en otros Estados miembros.

5. Las universidades españolas ante el reto del plurilingüismo

Aunque las declaraciones y comunicados mencionados más arriba han estado presentes en el debate y en las decisiones políticas sobre la transformación del sistema educativo español de cara al Espacio Europeo de Educación Superior, en las nuevas titulaciones universitarias las recomendaciones respecto al conocimiento y enseñanza de lenguas europeas no aparecen prácticamente representadas.

Tanto en la *Propuesta de Organización de las Enseñanzas Universitarias en España* como en las *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y de Máster* (MEC), del año 2006, se ha restado importancia a la enseñanza de los idiomas, siendo apenas mencionada como oferta dentro de asignaturas optativas o como una actividad complementaria de carácter transversal. En el documento de trabajo del MEC de 2007, *Materias básicas por ramas*, las lenguas sólo fueron citadas en la rama de Artes y Humanidades. Esta escasa atención también se ha visto plasmada en los proyectos piloto llevados a cabo para la Agencia Nacional de Acreditación de la Calidad (ANECA). El análisis de la importancia atribuida a las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales en *22 Libros Blancos* desarrollados en el área de las enseñanzas técnicas, muestra que son insuficientemente valoradas

tanto por empresarios como por graduados y académicos (Edwards Schachter y López-Santiago, 2008).

Si analizamos los objetivos y acciones previstas en los *Planes Estratégicos* consultados en una muestra de 17 universidades españolas, encontramos que la internacionalización y la movilidad de toda la comunidad universitaria constituyen una meta prioritaria (lo que es lógico dentro del compromiso con el EEES). Sin embargo, esto contrasta con estudios que ponen de manifiesto una ralentización del ritmo de crecimiento de la movilidad a nivel europeo (Sement-Sánchez, 2007).

En algunos de los planes estratégicos, como en el caso de las Universidades de Murcia, Huelva y la Politécnica de Valencia, se señala la carencia de conocimientos en idiomas como una debilidad al realizar los diagnósticos DAFO (Análisis de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades). Pero sólo unas pocas instituciones, como se observa en la Tabla 2, hacen referencia a la existencia de un plan integral de política lingüística. En la mayoría se proponen objetivos futuros para el fomento de idiomas dando preferencia a la enseñanza bilingüe en inglés y en la práctica se observan iniciativas como una ampliación de la oferta extracurricular (sobre todo en inglés) acompañada de una reducción en la oferta curricular o en la menor presencia de otros idiomas (francés, italiano, alemán, etc.).

Tabla 2. Reseña de las propuestas en materia lingüística en los Planes Estratégicos de 17 universidades españolas

Universidad	Fecha Plan estratégico	Propuesta/ estrategia
Universidad de Alicante	2007-2012	Plan de preparación lingüística integral dirigido a toda la comunidad universitaria (estudiantes, Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal de Administración y Servicios (PAS))
Universidad de Almería	2003-2006	Potenciar el dominio de idiomas (preferentemente el inglés) y desarrollar oferta de docencia bilingüe
Universidad Autónoma de Madrid	2003-2006	Desarrollar programas de formación complementaria (informática, idiomas, habilidades sociales...) Elaborar una guía de la UAM en diversas lenguas
Universidad de Girona	2008-2013	Promover el uso y conocimiento del inglés Potenciar la formación en lenguas, sobre todo en inglés
Universidad de Huelva	2006-2008	Promover el bilingüismo en inglés Ofertar cursos en otras lenguas según objetivos y necesidades de movilidad
Universidad de Jaén	2003-2010	Programas de formación en idiomas para personal docente
Universidad de La Laguna	2006-2008	Oferta para el aprendizaje de idiomas
Universidad de León	2006-2008	Formación en idiomas
Universidad de Lérida	2006-2012	Ofertar idiomas
Universidad de Málaga	2009-2012	Facilitar el conocimiento de Idiomas, organizar actividades de formación en idiomas Multiculturalidad
Universidad de Murcia	2007-2012	Reforzar la enseñanza de idiomas Fomentar la formación continua en el Centro de Idiomas Ofertar cursos de idiomas en el Servicio de Idiomas (inglés, italiano, francés y alemán)
Universidad de Oviedo	2005-2010	Favorecer la relación internacional mediante el dominio de un segundo idioma Generalizar una amplia oferta de enseñanza de idiomas

Universidad	Fecha Plan estratégico	Propuesta/ estrategia
		Establecer un laboratorio de idiomas por campus. Editar y difundir documentos informativos sobre la oferta científica, tecnológica, de equipos, proyectos y resultados de la investigación en varias lenguas
Universidad Politécnica Valencia	2007-2014	Fomentar el dominio de la lengua inglesa y el conocimiento de otros idiomas Plan de acción: + IDIOMAS
Universidad de Navarra	2005-2008	Potenciar el perfil internacional del estudiante Impulsar el uso de idiomas (inglés jurídico, tecnológico) Formación de idiomas
Universidad de Sevilla	2008-2011	Facilitar e incentivar la formación en idiomas de los estudiantes acercando los estudios de idiomas a los distintos centros o campus En 2011, establecer el conocimiento acreditado de un segundo idioma (estudiantes) Aumentar el nº de PAS que puedan atender en otros idiomas a los alumnos extranjeros Promover la mejora de las competencias del PDI para la enseñanza en lenguas extranjeras Fomentar la impartición de asignaturas en lengua inglesa Promover el bilingüismo en algunas titulaciones
Universidad de Valladolid	2008-2014	Formación integral del estudiante y de la plantilla de la Universidad en idiomas
Universidad de Zaragoza	2002-2005	Desarrollar una política eficaz de formación en lenguas extranjeras para el PDI y el PAS Desarrollar una política eficaz tendente al dominio de una lengua extranjera con orientación profesional específica en todas las titulaciones Iniciar alternativas bilingües de asignaturas/cursos/ titulaciones con participación internacional de profesores y estudiantes

Esta muestra de Planes estratégicos pone de manifiesto la importancia que, en general, las universidades atribuyen a la formación en lenguas extranjeras, con especial énfasis del idioma inglés. Pero la operativización de tales objetivos continúa siendo, en muchos casos, una tarea pendiente. Actualmente, en la mayoría de las carreras, a excepción obvia de Filología, Traducción y Turismo, las acciones concretas para el fomento del plurilingüismo ocupan un lugar no preferente y se encuentran relegadas a ofertas de asignaturas optativas o de libre configuración y a los Servicios de Idiomas vinculados directa o indirectamente a las propias universidades. Tampoco el *Plan de Acción*⁷ (2009) para el apoyo y la modernización de la Universidad Pública Española en el marco de la estrategia Universidad 2015 profundiza en los problemas de base que existen para fomentar la internacionalización y la movilidad.

6. Conclusiones y comentarios

La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior forma parte de un proyecto mayor: el de una Europa del Conocimiento, una comunidad integrada y multicultural. El plurilingüismo es el instrumento que hace posible a las personas una movilidad más efectiva y enriquece la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica determinada.

Junto al proceso de construcción de este EEES, la Unión Europea ha lanzado políticas específicas para promover el plurilingüismo como sustento básico de la movilidad, uno de los principales objetivos del proceso de Bolonia. Como resultados positivos de las políticas y estrategias implementadas puede señalarse la implantación del Portafolio Europeo de Lenguas, que constituye un hito importantísimo para la misma noción de convergencia. Se trata de un instrumento concreto para el reconocimiento en términos de competencias y su evaluación que ya ha sido adoptado en la mayoría de países europeos. También los descriptores de Dublín y otros documentos referidos al reconocimiento de competencias dan cuenta de la importancia del multilingüismo y de la multiculturalidad europea. No obstante, la movilidad y la pretendida internacionalización todavía continúan siendo insuficientes y en el caso del ámbito universitario español no queda claro cómo y en qué medida las universidades

⁷ <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/planaccionmodernizacion.pdf?documentId=0901e72b8004aa5f>

pueden dar respuesta al reto del plurilingüismo en el marco del proceso de Bolonia.

¿Garantizan en la actualidad las universidades españolas el dominio de dos o tres lenguas europeas o la habilidad para la comunicación intercultural de sus graduados? ¿Está suficientemente contemplado el desarrollo de estas competencias en las nuevas titulaciones que se están implementando? Hoy por hoy la respuesta es negativa.

Los centros deberían tener presente que las reformas de Bolonia van mucho más allá de la mera introducción de nuevas estructuras; requieren una reorientación curricular en consonancia con los nuevos requisitos, tanto académicos como profesionales, y en consonancia con los objetivos de movilidad donde los idiomas desempeñan un importante papel. Es necesario plantear una política lingüística universitaria coherente y, previamente, es esencial cuestionar hacia qué modelo de movilidad se pretende avanzar: ¿universidades que sólo favorecen la instauración del inglés como una lengua franca o universidades plurilingües, que incluso apuesten por el fortalecimiento del español y que contribuyan verdaderamente a la cohesión multicultural europea?

Bibliografía

- BAETENS BEARDSMORE, H. (2001). La diversidad lingüística: Retos y estrategias. *Revista de Educación* Número 326 (Septiembre-Diciembre). Pp. 63-78.
- BLASCO ESTEVE, A. (2005). Ideas para la construcción del Espacio Iberoamericano de Educación Superior. *Circunstancia. Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*. Año III - Número 8 - Septiembre 2005. http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_d=337
- BOLOGNA PROCESS WORKING GROUP. (2007). *Key Issues for the European Higher Education Area. Social Dimension and Mobility*. <http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Social-dimensionandmobilityreport.pdf>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (CE). (1995). Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. COM (95) 590 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (CE). (1997). Por una Europa del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. COM (97) 563 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (CE) (2009). Documento de trabajo de la comisión. Consulta sobre la futura estrategia "UE 2020". COM (2009)647 final. [Fecha de consulta: enero 2010] Disponible en http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_es.pdf

- COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE 2005 “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”. Disponible en <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11084.htm>
- DELGADO, A. M. SALOMÓN, L. y OLIVER, R. (2006). «Hacia un aula virtual plurilingüe y multicultural» *Revista de Educación a Distancia*. Año V. Número 15.- <http://www.um.es/ead/red/15/>
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2008) Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre el multilingüismo. [Consulta: mayo 2009] Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:ES:PDF>
- DIEREN DOKE VAN (2001) *El plurilingüismo: ¿lujo o conflicto?*, Universidad de Groningen. [Fecha de consulta: abril 2009] Disponible en <http://odur.let.rug.nl/dejonge/courses/ckio/web/trabajos/dieren.pdf>
- EDWARDS SCHACHTER, M; LÓPEZ-SANTIAGO, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el nuevo marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, nº 2, pp.369-383
- GINÉS MORA, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.35. <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- INSTITUTO CERVANTES. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. Madrid. 2002.
- JOINT QUALITY INITIATIVE (JQI). (2004). Shared ‘Dublin’ descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards. Report from a Joint Quality Initiative informal group. [23/03/2004. [Fecha de consulta: abril 2009] <http://www.jointquality.nl/content/ierland/Result%20Draft%20Dublin%20Descriptors%203%20cycles.doc>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y CULTURA (2003). Disponible en http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf [Fecha de consulta: abril 2009]
- MEC. (2003). Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español. http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf
- NELDE, P., M. STRUBELL & G. WILLIAMS (1996). *Euromosaic*. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE. Bruselas-Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ORTIZ DE URBINA, ARACELI (2000) “Elogio del plurilingüismo” en el *Correo de la UNESCO*. Disponible en http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss21.htm. [Consulta: abril 2009]
- PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO (2005). Disponible en <http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/Secciones/ServicioNoticias/Documentos/102-11-2004.pdf> [Consulta: abril 2009]
- PORTAL DE LAS LENGUAS DE EUROPA. Disponible en <http://europa.eu/languages/es/home> <http://europa.eu/languages/es/home> [Fecha de consulta: abril 2009]
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO, de 16 de noviembre de 2007, relativa a una Agenda Europea para la Cultura (10), que establece que el multilingüismo es uno de los ámbitos prioritarios de actuación con miras a la promoción del patrimonio cultural. http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc411_fr.htm

- SALABERRI, S. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. MECD-ISFP, Madrid. pp. 49-60
- SALOMÓN, L.; DELGADO, A. M. y OLIVER, R. (2008). De un aula virtual plurilingüe a un aula multicultural. Una aproximación desde la perspectiva de la Ciencia Jurídica Europea. [Artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n. ° 1. UOC http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/salomon_delgado_oliver.pdf
- SENET SÁNCHEZ, J. M. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa, en la perspectiva de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 13, pp. 361-399.
- TOLEDO, F.; MICHAVILA PITARCH, F. y ALCÓN, E. (2006). *Universidad y economía en Europa*. Ed. Tecnos.
- TOWARDS THE EUROPEAN Higher Education Area. Bologna Process. Disponible en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- TURELL, M. TERESA; CORCOLL, CRISTINA (2007). “Las comunidades anglohablantes británica y norteamericana de los Estados Unidos” en *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. Pp. 309-343
- UNESCO (2008) Resolución del Consejo relativa a una estrategia europea a favor del multilingüismo. Disponible en <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/08/st16/st16207.es08.pdf> [Fecha de consulta: abril 2009]

Relación de webs de los Planes Estratégicos consultados:

- Universidad de Alicante
<http://www.ua.es/es/presentacion/pe/plan/index.html>
- Universidad de Almería
<http://web.ual.es/web/pDocumentos.jsp?id=16105>
- Universidad Autónoma de Madrid
http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/OrganosGobierno/Vicerrectorado/PlanificacionCalidad/Home/pla_nestrategico/anexo_0.pdf
- Universidad de Girona
<http://www.udg.edu/Default.aspx?alias=www.udg.edu/plaestrategic>
- Universidad de Huelva
http://www.uhu.es/ude/Nuevo_PLAN ESTRATEGICO_publicacion.pdf
- Universidad de Jaén
http://www.ujaen.es/serv/gcalidad/documentos/plan_estrategico.pdf
- Universidad de La Laguna
<http://www.ull.es/portal/viewcontent.aspx?id=347406>
- Universidad de León
http://www.unileon.es/ficheros/presentacion/plan_estrategico.pdf
- Universidad de Lérica
http://www.udl.cat/organs/vicectors/vqp/planificacio/pla_estrategic.html
- Universidad de Málaga
<http://www.infouma.uma.es/planestrategico/>
- Universidad de Murcia
<http://www.um.es/estrategico/DocBase/documentos.php>

Universidad de Oviedo

http://www.uniovi.es/zope/organos_gobierno/unipersonales/vicerrectorados/vcpi/tablon/p2/plan-estrategico.pdf

Universidad Politécnica Valencia

http://planestrategico.upv.es/wp-admin/descargas/plan_estrategico.pdf

Universidad de Navarra

<http://www.unavarra.es/conocer/pdf/PlanEstrategio.pdf>

Universidad de Sevilla

http://www.udl.cat/organs/vicectors/vqp/planificacio/pla_estrategic.html

Universidad de Valladolid

http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/microSite?idMenuIzq=95615&idMicroSite=69224&tamLetra=&idMenus=93,3185

Universidad de Zaragoza

http://www.unizar.es/plan_estrategico/pdf/plan_estrategico.pdf

Éloge de la mobilité

JEAN BERTSCH

Directeur de l'Agence Europe-Education-Formation-France

Professeur des Universités à l'Université Paris 11

L'article commente les perspectives concernant le développement de la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur en France ainsi que les stratégies qui en découlent, tout en présentant des données concrètes qui éclairent son évolution. Il analyse ensuite les effets de la mobilité sur le plan individuel, tels qu'ils sont reconnus par un certain nombre d'études. Des effets bénéfiques qui se concrétisent dans le développement des compétences attitudinales et comportementales, mais aussi dans un rapport augmenté aux études académiques et à l'insertion professionnelle. Si le développement des compétences individuelles dans les domaines linguistique, méthodologique et professionnel est analysé dans ses composantes, l'auteur argumente aussi l'intérêt social de la mobilité pour souhaiter finalement qu'une plus grande attention soit portée à l'étude de ses mécanismes internes.

« Terras licet inquit et undas obstruat, caelum certe patet. »

OVIDE

La mobilité est une tradition académique désormais assez ancienne. Les étudiants étaient 108 000 à étudier à l'extérieur de leur pays en 1950, ils sont plus de 3 millions à le faire en 2009, selon les statistiques de l'UNESCO. Et rien ne semble contrarier la montée en puissance de ce phénomène de migration, largement encouragé par les pouvoirs publics. Mais la nature de la mobilité a profondément changé depuis une vingtaine d'années. Elle apparaît aujourd'hui comme un levier économique indéniable et une clé concurrentielle pour les établissements. Certes, nous n'en sommes pas encore à pouvoir nous référer à un « classement de Shanghai de la mobilité », mais à l'évidence, nous n'en sommes plus très loin.

Erasmus, « marque de fabrique » de la mobilité étudiante a un peu plus de 20 ans, et cet anniversaire a permis d'opérer un tournant vers des formes de mobilité plus diversifiées : en 2007-2008, une nouvelle action Erasmus, dite « Erasmus stages » a été lancée et a permis à 3 389 jeunes français de partir

pour un semestre au moins en mobilité transnationale dans une entreprise européenne. Ils ont été 4 723 en 2008-2009, soit plus de 28% d'augmentation d'une année sur l'autre, accréditant l'idée d'une diversification de la nature des besoins en termes de mobilité transnationale chez les jeunes. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les propos du deux millionième étudiant français, M. Musibatama, qui, en 2008-2009, a bénéficié d'une mobilité : celle-ci fut une mobilité de stage, dans une entreprise roumaine, et lui a permis d'acquérir une vision du monde du travail qu'une mobilité académique d'études n'aurait sans doute pas autorisée : « *J'ai découvert et intégré une culture que je ne connaissais pas du tout. Cette expérience a brisé le cadenas qui fermait mon esprit. Aujourd'hui, je suis capable de m'adapter à toutes les situations professionnelles et personnelles* »¹.

Le changement de perspective de la mobilité étudiante s'est concrétisé d'une part par le déploiement de nouvelles stratégies, tant au niveau des pays que des régions, et d'autre part, par l'émergence de nouveaux discours sur les bienfaits individuels de la mobilité. Sur le premier point, il faut rappeler que la mobilité encadrée par des programmes européens d'échange, tel Erasmus, reste marginale (de 2 à 3%) par rapport à une mobilité individuelle, spontanée, relevant de la seule initiative de l'étudiant, mais aussi par rapport à la mobilité soutenue par les collectivités territoriales, qui prennent une place majeure dans le financement de la mobilité de la jeunesse (mobilité inter-états européens ; mobilité transnationale inter-régions européennes comme par exemple entre la région Aquitaine et Euskadi). Malgré tous les efforts réalisés et toutes les campagnes menées, il faut admettre que la France souffre d'un certain déficit historique d'une « culture de la mobilité ». Tout semble se passer comme si la France était génétiquement hostile à la mobilité et/ou ne croyait pas aux bénéfices qu'elle autorise à ceux qui y recourent. Pourtant, les données du Centre d'Analyse Stratégique (CAS) sont claires : nous formons aujourd'hui des étudiants à des métiers qui pour partie n'existent pas encore et un adulte devra envisager de changer environ 5 fois de métiers dans sa vie professionnelle future et plus de 10 fois d'emplois et de lieux de vie, accentuant l'idée d'une adaptabilité nécessaire pour faire face aux contraintes et aux exigences de cette mobilité professionnelle à venir.

Sur ce second point, la question des bienfaits de la mobilité reste pourtant entière et, par delà le caractère un brin provocateur de la question sous la plume

¹ Revue Soleo, N°22, Mars 2010.

d'un responsable dont la tâche est justement de promouvoir la mobilité transnationale de la jeunesse française, il faut malgré tout reconnaître que la réponse à la question ne va pas forcément de soi. Se réfugier dans l'incantation doit céder le pas à une compréhension fine de la mobilité et de ses bienfaits ; il reste à passer de la logique de l'évidence à celle de la preuve, de la seule conviction à la démonstration, de l'intuition à l'irréfutabilité. En un mot, la mobilité reste une notion qui souffre d'une absence de théorisation et de modélisation préjudiciable. Certes, il existe une sociologie de la mobilité et des flux migratoires dans l'espace de Bologne, aujourd'hui largement dépeints et analysés (OCDE, 209 ; Vincent-Lancrin, 2009). D'un autre côté, les études et recherches sur le ressenti psychologique des expériences de mobilité, sans être très nombreuses, sont assez unanimes dans leurs résultats : même s'il existe des échecs réels de mobilité, généralement les étudiants sont satisfaits de leur séjour transnational, à 90% pour les étudiants Erasmus, bien qu'elle ait pu se révéler problématique dans certains cas et dans certains pays comme l'Irlande ou le Royaume-Uni (Souto Otero et Mc Coshan, 2006) ; l'expérience initiatique est généralement jugée positive et satisfaisante, quelles que soient par ailleurs les conditions de vie économiques assez disparates d'individu à individu au cours de la mobilité, les conditions d'études ou de soutien administratif ou informationnel reçu (Agulhon, 2009 ; Byram & Dervin ; Papatsiba, 2003). Mais, peut-être sous « l'effet boomerang » lié à l'évidence (?), les conceptualisations et interprétations sur la plus-value de la mobilité restent étoilées et paradoxalement précaires, tout en étant pourtant peu contrastées dans leurs constats.

Que développe vraiment la mobilité ?

L'utilité du voyage pour les jeunes a toujours été un sujet de débat passionné. Dans son ouvrage sur les mobilités sous l'Ancien Régime, Roche (2003) met en évidence le besoin de fraternisation comme objectif sous-tendant la mobilité. Depuis le XVIII^{ème} siècle, les voyages ont aussi constitué un moyen privilégié de parfaire l'éducation des jeunes des classes dominantes ; le jeune, accompagné de son tuteur, se devait de parcourir les grands pays, l'Italie, la Grèce, l'Orient, selon un immense *periplus* au sens latin ou *kitab* au sens arabe². Certaines caractéristiques de ces voyages hantent encore notre imaginaire et traversent les ouvrages historiques (Jennings, 2008).

Au plan individuel, l'enrichissement personnel derrière la mobilité est réel. Le séjour est constitué d'une suite d'épreuves qui conduisent les jeunes gens

² Ensemble de cartes ou parchemins de voyages.

à devoir gérer la confrontation avec l'inconnu. Ils acquièrent une forme d'aisance, une capacité à savoir se comporter, à se tenir dans un milieu international (Cichelli, 2010). On sait en psychologie sociale que ces **compétences attitudinales** ne s'acquièrent pas instantanément et la durée, en la circonstance, est un facteur important dans leur construction. Elles renvoient en quelque sorte à cette forme d'éducation, de formation humaine au moyen de la culture et de la civilisation que les allemands appellent *die Bildung* qui recouvre partiellement la notion de *culture humaniste*, elle-même incluse dans le socle commun des connaissances et des compétences (2006) que tout élève doit posséder ou maîtriser en sortant de l'enseignement secondaire. Sans doute au XVII^{ème} siècle aurait-il alors été question de « *l'honnête homme* » selon Voltaire, « *de l'apprentissage à vivre* » de Rousseau dans *l'Emile ou de l'Education*. Ce qui compte, c'est moins d'avoir compris toutes les subtilités d'une culture que d'avoir vu se décliner les règles de base de fonctionnement d'une société, en une forme de travail permettant de comparer les codes respectifs des sociétés, des cultures et des individus.

Que dire aussi du développement des **compétences comportementales** nouvelles, générées au travers de la mobilité : capacités d'initiative, d'adaptabilité, de créativité, de prise de décision. Au fond, il s'agit moins d'apprentissage de contenus en plus grand nombre que de l'intériorisation d'un capital de situations qui servira à l'avenir à faire face à des situations semblables (Cichelli, 2010). On aboutit à des catégories de compétences larges : « *Aujourd'hui, dans les entreprises, on cherche des gens ayant des aptitudes tous terrains, plutôt qu'une aptitude limitée à un seul terrain. Il est démontré que le développement des aptitudes de l'esprit humain à traiter des problèmes généraux leur facilite le traitement des problèmes particuliers* (Morin, 2009). Les jeunes se construisent également ce que Murphy-Lejeune (2001, 2003) dénomme le « capital mobilité », un processus d'adaptation et de socialisation commun à toutes les formes de mobilité, un ensemble de compétences sociales et civiques ; ils développent une posture d'implication, marquée par une forte extériorité et une ouverture importante vers l'autre (Papatsiba, 2003) dès lors qu'ils acceptent de franchir la distance interpersonnelle avec l'autre. Certes, les attitudes de repli sont fréquentes et la distanciation avec les ressortissants locaux est courante. D'où la constitution de communautés d'étudiants Erasmus, par exemple, que le film « *L'auberge*

³ « *L'auberge espagnole* » (2002). Film franco-espagnol de Cedric Klapisch.

espagnole »³ a magnifiées. Mais au final, cette « non-rencontre », qui se traduit par la prééminence de « communautés-crochets Erasmus » (Dervin, 2008) ou l'affiliation à son groupe de pairs (Agulhon, 2009) n'aboutit-elle pas quand même à l'objectif initial de confrontation d'idées, de cultures, d'expériences, même si l'enracinement dans le pays d'accueil n'est pas toujours au rendez-vous et même si l'immersion seule ne constitue pas à l'évidence une garantie d'ouverture ?

Le rapport augmenté aux études académiques s'inscrit parmi les bénéfices pressentis de la mobilité. Grâce à leur expérience, les jeunes cherchent à valoriser leur cursus et à se distinguer de leurs pairs dans un environnement massifié (Endrizzi, 2009). Plusieurs études soulignent la volonté des étudiants mobiles à poursuivre leurs études à un niveau avancé de qualification (Bracht, Engel et Janson, 2006 ; Schomburg et Teichler 2008). À l'évidence, nous y reviendrons, la relation à l'insertion professionnelle future joue aujourd'hui un rôle majeur dans le rapport à la mobilité.

En général, les étudiants reconnaissent un enrichissement personnel, culturel et linguistique via la mobilité. Historiquement, et même si aujourd'hui les motivations à la mobilité sont beaucoup plus larges et plus nombreuses, l'apprentissage d'une langue était le fondement même du projet de mobilité. C'est si vrai que ce sont les étudiants en langues vivantes qui dominent nettement dans les projets Erasmus (15% des étudiants mobiles en Europe, 16% en France⁴). Malgré tout, l'acquisition de **compétences linguistiques** n'apparaît plus aujourd'hui comme le déterminant majeur de la mobilité, même si la construction de ces compétences reste un dividende essentiel des séjours transnationaux. Ainsi les séjours au Royaume-Uni ne constituent plus actuellement la destination principale choisie des jeunes français : 22,4% des jeunes français en mobilité choisissent plutôt l'Espagne⁵. Sans doute est-ce dû pour partie au fait que la pratique de la langue anglaise s'est tant généralisée en Europe que le choix d'implanter sa mobilité au pays même de la langue de Shakespeare ne s'impose plus comme choix unique en vue de l'acquisition de la langue anglaise. Mais l'apprentissage de l'anglais, plus précisément de l'anglais à vocation professionnelle, reste malgré tout une priorité pour les jeunes, si l'on se fie au fait que le Royaume-Uni est, lui, la destination privilé-

⁴ Source Agence Europe-Education-Formation-France.

⁵ Ibidem.

giée pour les stages Erasmus (60,7%)⁶. Le développement du choix de la langue espagnole comme second choix de première langue vivante étrangère en France et surtout comme seconde langue, loin désormais devant l'allemand, explique sans doute cette tendance qui se confirme d'année en année, et qui ne peut trouver son seul fondement dans le film « L'Auberge espagnole », ni dans les indéniables attraits touristiques de notre voisin et ami espagnol.

Parmi les compétences développées par la mobilité, les **compétences méthodologiques ou compétences transversales** apparaissent évidentes.

En termes d'interculturalité, Cattelain (2010) remarque que les projets européens qu'il a pilotés développent chez les jeunes l'interculturalité avec le « multilinguisme, les relations spatiales et temporelles, la gestion multiculturelle des équipes, l'aptitude à conduire un projet ou à créer des outils adaptés »⁷.

Au plan de l'innovation, Lagarrigue⁸ pointe les résultats de l'étude d'impact réalisée en 2009 pour l'agence Europe-Éducation-Formation-France : les données recueillies confirment que les compétences collaboratives, liées à l'imagination, celles de distanciation et d'adaptabilité s'acquièrent mieux par la mobilité européenne, s'appuyant en cela sur l'exemple des artistes anciens qui déjà au XVIII^e siècle partaient à Rome pour copier les marbres anciens⁹. Les étudiants abordent les situations de travail avec beaucoup plus de souplesse, rendent effectifs les mécanismes de résolution de problème. Par la confrontation avec un environnement international, la conceptualisation du questionnement de chacun se trouve améliorée, l'organisation du travail affûtée, la hiérarchisation des priorités accentuée.

En 2002, un groupe d'experts de la Commission européenne a désigné sous le concept d'« apprendre à apprendre » (*learning to learn*) l'une des huit compétences-clés indispensables à l'accomplissement personnel et à l'intégration sociale et professionnelle du citoyen européen. Parmi les items du test censé mesurer cette compétence dans ses aspects cognitifs, figurent la motivation à apprendre, les stratégies d'apprentissage, l'inclination au changement, le développement de l'estime de soi et l'apprentissage environnemental (Kupiainen, Hautamäki, Rantanen, 2008). Parmi les variables (conséquentes et causales) liées à l'estime de soi, la réussite scolaire entretient des relations particulièrement contrastées avec son développement (Bowles,

⁶ Ibidem.

⁷ Revue Soleo, n° 23, juin 2010.

⁸ Ibidem.

⁹ Revue Soleo, n° 23, juin 2010.

1999 ; Feinstein, 2000). Parmi d'autres variables affectant l'estime de soi, Famoso et Bertsch (2009) relèvent que dans des situations inhabituelles, comme la mobilité transnationale par exemple, les biais d'autocomplaisance ont tendance à s'effacer, amenant à une plus juste appréciation psychologique personnelle. Les travaux actuellement menées au CRELL¹⁰ cherchant à valider la mesure de « l'apprentissage à apprendre » et les travaux menés en France¹¹ sur cette même question par l'agence 2e2f¹², en lien avec la mobilité, devraient permettre d'identifier la structure de cette compétence et les effets bénéfiques pour le sujet de l'exposition à des environnements culturels et professionnels étrangers.

Cette compétence « apprendre à apprendre » s'inscrit à la fois dans le registre méthodologique et génère des profits au niveau des **compétences professionnelles**.

La mobilité, au sein d'une entreprise, ou d'une entreprise à l'autre, est désormais la clé de nos sociétés modernes. Les 10 métiers les plus demandés en 2010 n'existaient pas encore en 2004 ! Parmi les nombreux avantages de la mobilité tout au long de la vie, notons qu'elle « *préserve les salariés de l'ennui en les plaçant dans des situations nouvelles et inédites. Elle stimule leurs capacités d'adaptation, leur apprend à apprendre sans cesse, encourage leur créativité, les rend plus forts face aux crises et à la vie en général. C'est en développant des athlètes de la mobilité que nous ferons face en souplesse aux défis de demain* » (Louis, 2010). La clé réside bien sûr dans la formation professionnelle et plus particulièrement, nous concernant, dans une formation professionnelle intégrant la mobilité transnationale. L'objectif est de mettre à niveau les salariés les moins qualifiés, dont pourtant la part de formation est celle, parmi tous les salariés, qui a le plus diminué en 2009 (Ferracci, 2010). Elle vise aussi à préparer les salariés aux métiers de demain, à les faire évoluer dans leurs propres métiers, à développer chez eux des compétences professionnelles et personnelles nouvelles. Malheureusement, la formation professionnelle, coûteuse à court terme, est encore trop souvent considérée comme une simple variable d'ajustement et non comme un investissement (Ferracci, 2010). Selon le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), il convient de s'intéresser

¹⁰ CRELL : Center for Research on Lifelong Learning.

¹¹ Agence Europe-Education-Formation-France.

¹² Ibidem.

au contenu des nouveaux emplois, pour mieux définir la formation et son environnement. Ce dont les salariés ont besoin, ce sont des compétences transversales qui ne sont pas directement liées à l'emploi actuel exercé : « *la capacité de bouger, de bouger entre différentes activités, de travailler dans un environnement où la technologie et le travail changent* », selon la Directrice du CEDEFOP (Bulgarelli, 2010).

On retrouve là les valeurs de la mobilité et la plus-value qu'incontestablement elle autorise. Les entreprises ne s'y trompent pas, qui déclarent qu'à la lecture d'un CV, la mention d'une mobilité impacte positivement la stratégie de recrutement. L'importance des compétences transversales que l'on acquiert généralement par les formations de niveau supérieur - mais pas seulement -, est cruciale pour s'adapter et être innovant dans son travail. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter les jeunes stagiaires lycéens de l'ADAST¹³, association en partenariat très ténue avec nos voisins espagnols, rapporter leur expérience de stagiaires dans une entreprise européenne, pour s'apercevoir *in vivo* que la mobilité transnationale développe incontestablement des compétences multiples. L'Etat français, avec les dispositifs d'alternance et/ou d'apprentissage, et les Régions françaises participent au financement de la formation professionnelle, avec une hausse constante depuis 2004 (15,5% de la dépense nationale pour les régions), avec une visibilité de plus en plus grande du financement de la mobilité des jeunes, et des bénéfices qu'elles comptent en tirer.

C'est toute la problématique du lien de consubstantialité qu'entretient la mobilité avec l'insertion professionnelle qui est ici posée. Et ce lien ne fera que se renforcer dans l'avenir.

Le doute sur les bénéfices réels ou supposés des expériences internationales se télescope souvent avec les transformations plus ou moins visibles qui s'opèrent chez ceux et celles qui ont osé affronter ce déracinement. La croyance semble vivace d'une mobilité favorisant l'accomplissement personnel, la maîtrise des langues, les résultats académiques, l'insertion professionnelle, l'acculturation avec d'autres modes de pensée. Plébiscitée par certains, vilipendée par d'autres (Rodier, 2009), la mobilité n'en finit pas d'interroger.

Peu étudiée dans ses ressorts intimes, mal connue dans ses mécanismes internes et d'un point de vue des dividendes qu'on peut en tirer, la mobilité transnationale mérite d'être davantage éclairée. Ses bénéfices apparaissent

¹³ Agence pour le Développement en Aquitaine des Stages Transnationaux.

de plus en plus nombreux et de plus en plus avérés. Elle s'inscrit désormais, sans doute de manière incontournable, comme un atout incontestable dans le paysage et les perspectives de la formation individuelle des jeunes citoyens européens et comme les prémisses d'une culture universaliste.

Bibliographie

- AGULHON, C. & XAVIER DE BRITO, A. (2009). *Les étudiants étrangers à Paris : Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan.
- BOWLES, T. (1999). Focusing on time-orientation to explain self concept and academic achievement : Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behavior*, 1, 1-8.
- BRACHT, O., ENGEL, C. JANSON, K. (2006). *The professional value of Erasmus Mobility*. Bruxelles : Commission européenne.
- BULGARELLI, A., (2010). Même les activités élémentaires exigent des compétences plus élevées. Entretien avec le *Journal Le Monde*, Supplément Economie. 2 mars.
- BYRAM, M. & DERVIN, F. (2008). *Students, Staff and Academic Mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge scholars Publishing.
- CICHELLI, V. (2010). *Les voyages des jeunes aujourd'hui*. Paris : Revue EPS, 20-21.
- DERVIN, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Finlande : Presses Universitaires de Turku.
- ENDRIZZI, L. (2010). *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité*. Institut national de la recherche pédagogique, Dossier d'actualité, 51, Février.
- FAMOSE, J.P. & BERTSCH, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Coll. Quadrige, Paris : Presses Universitaires de France.
- FEINSTEIN, L. (2000). The relative economic importance of academic, psychological and behavioral attributes developed in childhood. *Center for Economic Performance*. London School of Economic Performance.
- FERRACCI, M. (2010). Comment anticiper les entreprises à anticiper. *Journal le Monde*, in A.Rodier, supplément Economie. 2 mars.
- JENNINGS, G. (2008). *Marco-Polo : les voyages interdits*. Paris : Ed. Télémaque.
- KUPIAINEN, S., HAUTAMÄKI, J., RANTANEN, P. (2008). EU pre-pilot on learning to learn. Executive summary, 2008-1190/001 TRA-TRINDC. Helsinki.
- LOUIS, D. (2010). Eloge de la mobilité en entreprise. *Journal Les Echos*, 17 mars.
- OCDE (2009). Qui sont les étudiants en mobilité internationale et où choisissent-ils d'étudier ? in *Regards sur l'éducation 2009 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- PAPATSIBA, V. (2003). *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- ROCHE, D. (2003). *Humeurs vagabondes*. De la circulation des Hommes et de l'utilité des voyages. Paris : Fayard.
- RODIER, A. (2009). La mobilité au travail : un concept à reconstruire. Dossier Economie, *Journal le Monde*, 27 octobre.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2008). Mobilité internationale et débuts de vie active. *Formation Emploi*, 103, 41-55.

- SOUTERO OTERO, M. & MAC COSHAN, A. (2006). Survey of the socio-economic background of Erasmus students. Bruxelles : Commission européenne.
- VINCENT-LANCRIN, S. (2009). Cross-border higher education : Trends and perspectives. In CERI *Higher education to 2030*, volume 2 : Globalization. Paris: OCDE, 63-88.

Estudiantes franceses en España

CRISTINA MONEO OCAÑA

Subdirectora General de Análisis, Estudios y Prospectiva Universitaria

Ministerio de Educación

En la primera parte del artículo se expone el rápido crecimiento de la Universidad española en los últimos veinticinco años, analizando algunas de las causas que lo explican y comentando brevemente los cambios que supone la nueva estructura derivada del proceso de Bolonia. En la segunda parte se presentan los datos relativos a la presencia de estudiantes franceses en las diferentes universidades españolas, deteniéndose la autora en una exposición pormenorizada de los estudios más elegidos y las Comunidades autónomas con más presencia.

Panorama del Sistema Universitario español

En el año 1985 comenzó en España el proceso de descentralización de la Educación Universitaria, lo que supuso la transferencia de las competencias en esta materia a las Comunidades Autónomas. Desde entonces se produce un crecimiento importante en el número de universidades: en 1975 había 28 universidades, 10 años después 35, y 30 años más tarde el número de universidades se duplica (73 en 2005).

Actualmente, el Sistema Universitario español está compuesto por 78 universidades y 233 campus universitarios: 50 universidades son públicas y 28 privadas. De las 78, 5 (una pública y cuatro privadas) están consideradas como universidades no presenciales. El Sistema completa su configuración con dos universidades especiales que sólo imparten programas especializados de posgrado (Máster y Doctorado): la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Internacional de Andalucía.

En estos años, el Sistema Universitario español está afrontando un importante momento de cambio en el que se están adaptando las estructuras de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. El tradicional esquema español de Licenciaturas (estudios con 4, 5 o 6 cursos) y Diplomaturas (estudios de 3 cursos) son sustituidos por los nuevos Grados universitarios con una carga docente de 240 créditos ECTS. Estos estudios

se impartieron por primera vez en el curso 2008-2009, y un curso después, el 47% de los estudiantes de nuevo ingreso en el Sistema Universitario español se han matriculado en un Grado adaptado ya al EEES. En el curso 2006-2007 se ponen en funcionamiento los Másteres oficiales universitarios, que podrán tener una carga docente de entre 60 y 120 créditos.

Esta situación de cambio provoca que en el 2009-2010 en las universidades españolas coexistan diferentes estructuras formativas: estudios de primer y segundo ciclo, estudios de grado, másteres oficiales (llevan ya cuatro cursos en funcionamiento) y programas de doctorado (tanto los regulados por el RD 778/1998, iniciado ya su proceso de extinción, como los regulados por los RD 56/2005 y los nuevos doctorados del RD 1393/2007).

En los últimos 20 años el número de estudiantes universitarios en su primer nivel formativo (primer y segundo ciclo) se ha incrementado un 34,2%. En la última década, sin embargo, se ha producido una reducción del 13,1% y en concreto, en el último curso, el descenso ha sido del 0,9%. La caída del número de estudiantes universitarios en esta década se debe al descenso poblacional que se está produciendo en los tramos de edad universitaria, es decir, entre los jóvenes de 18 y 24 años, descenso que ha alcanzado el 18,3% en esa década y el 2% en el último año. Estos datos indican que el número de estudiantes universitarios se reduce a un ritmo más lento que la población entre 18 y 24 años. La tasa neta de escolarización en ese tramo de edad se sitúa en el 23,8%. Sin embargo, la trayectoria de descenso se ha modificado en este curso, de manera que el número de estudiantes que han accedido al ámbito universitario en el curso 2009-2010 ha crecido un 9,6%, efecto directo de la crisis económica que se está viviendo en estos días.

En el curso 2008-2009 el Sistema Universitario español lo conformaron 1.504.276 estudiantes: 1.358.875 estudiantes de primer y segundo ciclo, 18.353 estudiantes de grado (enseñanzas adaptadas ya al EEES que se impartían ese curso por primera vez), 49.799 estudiantes de másteres oficiales y 77.249 estudiantes de doctorado, de los que 5.987 cursaron doctorados adaptados a las directrices del EEES.

El importante crecimiento que ha experimentado el Sistema Universitario español en los últimos 20 años, se ha reflejado también en su internacionalización. El número de estudiantes extranjeros en las aulas universitarias españolas ha aumentado significativamente: los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo se han multiplicado 3,6 veces en los últimos 15 años (los estudiantes de la UE(27) 3,1 veces). Sin duda este es el resultado de la internacionalización

de las universidades españolas, que están haciendo importantes esfuerzos por incrementar su cuota de mercado en el entorno internacional y especialmente en el europeo. También hay que tener en cuenta el efecto de la inmigración que se ha producido en estos años. Sin embargo, en el ámbito universitario el impacto de la inmigración no tiene un efecto tan contundente como en la educación no universitaria, en la que, en esta década, los alumnos extranjeros se han multiplicado por 8,2 veces.

En el curso 2008-2009 el 4,4% de los estudiantes matriculados en cualquier nivel universitario eran extranjeros, 65.581 en total, de los que 19.289, el 29,4% pertenecían a la UE(27). Del total de estudiantes extranjeros más de la mitad cursan en España estudios universitarios de Primer y Segundo Ciclo (Licenciaturas y Diplomaturas) y, en este último curso también estudios de Grado, esto es: el 2,7% de los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo en España son extranjeros y de ellos el 35,3% son de la UE(27).

El 22,9% de los estudiantes de másteres oficiales son extranjeros, de ellos, el 21% proceden de la UE(27). Resultados similares se observan cuando se analizan los datos correspondientes a los estudios de Doctorado que tienen una presencia de estudiantes extranjeros del 22% y de ellos, el 22,3% son de la UE(27).

Cuando se analiza la internacionalización universitaria es necesario tener en cuenta los resultados del programa Erasmus. En 1988-1989, hace 20 años, tan sólo 1.138 estudiantes españoles se enrolaron en este programa. Diez años después participaban 14.374 y veinte años después, en el curso 2008-2009, 25.909 estudiantes han salido fuera de España a estudiar. En estos momentos el número de europeos que acuden a España a cursar estudios con este programa es superior al número de españoles que salen fuera.

Sin embargo, y a pesar de los buenos resultados que se han obtenido en términos de internacionalización en estos años, España tiene todavía mucho camino por recorrer. Es necesario potenciar la proyección internacional de las universidades españolas, consolidando las vías ya abiertas y explorando nuevas oportunidades.

Los estudiantes franceses en España

Los lazos de vecindad entre España y Francia dada su cercanía geográfica, son las causas principales por las que la presencia de estudiantes fran-

ceses en las aulas universitarias españolas es especialmente significativa. Los estudiantes franceses en España representan en torno al 3% del total de estudiantes extranjeros, y entre el 11% y el 12% del total de estudiantes de la UE(27). Estos valores medios son demasiado agregados y es necesario desagregar por nivel de estudio ya que el comportamiento es claramente diferente entre ellos.

En Licenciaturas y Diplomaturas el número de estudiantes franceses ha crecido un 37,4% en los últimos 15 años. Sin embargo, en términos relativos, comparándoles con el resto de estudiantes extranjeros de la UE(27) y del resto del mundo, su peso ha descendido significativamente. Tal y como ya se ha comentado, en este periodo de tiempo los estudiantes de la UE(27) se han multiplicado por tres, alcanzando en el curso 2008-2009 los 12.917 estudiantes y los estudiantes extranjeros por 3,6 hasta alcanzar los 36.562 estudiantes en este último curso. Este importante crecimiento ha provocado que en términos relativos la presencia de estudiantes franceses en Primer y Segundo Ciclo sea cada vez menor. Así, los estudiantes franceses han pasado de ser el 27,4% del total de estudiantes de la UE(27) y el 11,5% del total de extranjeros que había en España en el curso 1994-1995 a representar el 12,3% entre los estudiantes de la UE(27) y el 4,3% entre el total de extranjeros.

Si se analiza la situación de los Másteres Oficiales, los resultados son relativamente diferentes. Como ya se ha explicado, los Másteres se han puesto en funcionamiento en España en el curso 2006-2007. Estos estudios se establecieron a precios públicos en la horquilla de 13-28 euros el crédito matriculado¹. La horquilla se ha actualizado con el IPC anual. Son, por tanto, Másteres que cumplen todos los requisitos de calidad, que se encuentran adaptados plenamente a las directrices marcadas por el EEES y que tienen un precio público, en muchos casos, más bajo que en el resto de países. Desde su puesta en funcionamiento, el número de estudiantes no ha parado de crecer, multiplicándose por tres en apenas tres años. El número de estudiantes franceses se ha incrementado en una proporción similar a la media, manteniendo desde el principio prácticamente constante su representación: el 15% respecto a los estudiantes de la UE(27) y el 3% respecto al total de estudiantes extranjeros.

Sin embargo, la presencia de estudiantes franceses en estudios de Doc-

¹ Se estableció la excepción de que algunos Másteres pudieran ofertarse a un precio correspondiente al 30% de su coste. Sin embargo, los Másteres sujetos a precios diferenciados son muy pocos y apenas alcanzan el 3% del total.

torado es mucho menor. El porcentaje de franceses respecto al resto de estudiantes de la UE(27) no alcanza el 6%, y apenas el 1% respecto al total de extranjeros.

Los datos indican que los estudiantes franceses mantienen una presencia significativa en los estudios de primer nivel universitario, Grados, Licenciaturas y Diplomaturas, también en los Másteres y sin embargo, son minoritarios en los estudios avanzados de Doctorado. Quizá cabría preguntarse a qué se deben estos resultados.

Conclusiones diferentes se obtienen si se analiza el programa Erasmus. El 23% de los estudiantes franceses que participan en el programa Erasmus acuden a España a cursar una parte de sus estudios, mientras que a Francia se dirigen sólo el 13,8% de los estudiantes españoles que participan en este programa.

La presencia de las mujeres es mayoritaria en las universidades españolas. Así, si se tiene en cuenta el total de estudiantes matriculados, las mujeres alcanzan el 54,2%. Si sólo se consideran los estudios de Grado y de Primer y Segundo Ciclo (primer nivel universitario) la presencia de las mujeres se sitúa en el 54,4%. Si se diferencia entre españoles y extranjeros los resultados comienzan a ser diferentes: entre los españoles las mujeres alcanzan el 54,2% mientras que entre el total de extranjeros las mujeres se sitúan en el 59,3%. La presencia de las mujeres es todavía superior si se analizan sólo los extranjeros de la UE(27) pues alcanzan el 63,7%. También el número de estudiantes francesas en España es superior al de hombres (56,6% mujeres).

Un dato importante a tener en cuenta son las comunidades autónomas elegidas por los estudiantes franceses para cursar sus estudios de primer nivel universitario en España. La primera en atraer a estos estudiantes es la Comunidad de Madrid, a la que acuden al año entre un 31% y un 34% del total de estudiantes franceses que entran en España a cursar estos estudios. Le sigue Cataluña, que en el curso 2008-2009 atrajo al 16,3% de estos estudiantes. En tercer lugar se sitúa la Comunidad Valenciana con el 10,9%. Andalucía, que es la segunda en cuanto a volumen de estudiantes universitarios, sólo atrae el 8,4% de los estudiantes franceses. Es especialmente significativo el crecimiento de estudiantes franceses en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, universidad de carácter estatal, que en el curso 2008-09 acogió el 7,8% del total de estos estudiantes en España.

Por último es importante analizar las enseñanzas que más atraen a los

estudiantes franceses. En el curso 2008-2009 el 40,7% de ellos se matricularon en Licenciaturas y Diplomaturas de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 25,7% estudiaban Ingeniería y Arquitectura; el 19,2% Arte y Humanidades; el 11,1% Ciencias de la Salud y sólo el 3,3% Ciencias. Esta distribución por ramas es similar a la que caracteriza al conjunto de estudiantes en las universidades españolas. En cuanto a las titulaciones más demandadas destacan las siguientes: Licenciatura de Administración y Dirección de empresas, Ingeniería Industrial, Licenciatura en Traducción e Interpretación y Licenciatura en Filología Francesa.

La cooperación hispano-francesa en materia de formación profesional

SOLEDAD IGLESIAS

*Subdirección General de Orientación y Formación Profesional
Ministerio de Educación.*

El artículo repasa la cooperación hispano-francesa en el campo de la formación profesional. Empieza con una descripción del marco en el que se inscribe esta cooperación para, a continuación, exponer el contenido del último encuentro bilateral que tuvo lugar en Sevilla, en diciembre de 2009. Se identifican los ejes sobre los que se centró este encuentro en el que, tanto la delegación francesa como los representantes de las Comunidades Autónomas, expusieron varios ejemplos de buenas prácticas llevadas a cabo en sus ámbitos respectivos. La autora finaliza su artículo presentando los acuerdos a los que se llegó y que permitieron iniciar distintas líneas de colaboración entre los dos países.

La cooperación entre las administraciones educativas de España y Francia en materia de formación profesional está conociendo, desde hace algunos años, un notable incremento. Las razones son diversas. Por un lado, es notoria la coincidencia de ambos países en su identificación con los procesos recientes de la Unión Europea respecto de la formación profesional. Se une a ello el convencimiento compartido de la virtualidad de la formación profesional para los objetivos de competitividad y cohesión social. Y, en fin, el Acuerdo marco de 16 de mayo de 2005 sobre los programas educativos en los dos Estados abrió la vía de acuerdos administrativos entre instancias de la Administración educativa francesa y de las Administraciones educativas españolas, referidos en principio a la enseñanza de las lenguas respectivas, pero que están permitiendo enmarcar un cuadro de relaciones de colaboración en otros terrenos. Así las cosas, la movilidad de estudiantes de formación profesional y la formación en centros de trabajo diferentes del entorno inmediato abren posibilidades de alcance muy interesante.

En este contexto, se han realizado encuentros bilaterales diversos en los últimos años. El último de ellos tuvo lugar en Sevilla los días 3 y 4 de diciembre

de 2009, bajo el título de “Perspectivas de cooperación en materia de movilidad y formación profesional”. Y a este evento va referida la presente crónica. Participaron en el Encuentro sesenta representantes de uno y otro país. En el caso de España, tanto del Ministerio de Educación como de las Comunidades Autónomas. El objetivo último del Encuentro era identificar puntos de convergencia entre los respectivos sistemas de formación profesional susceptibles de orientar o reorientar las colaboraciones, nuevas o ya existentes.

Encuentro hispano-francés

Durante los días 3 y 4 de diciembre de 2009 se celebró en Sevilla el II Encuentro Hispano-francés “Perspectivas de cooperación en materia de movilidad y formación profesional”, en el marco de colaboración entre ambas administraciones iniciado ya en anteriores ocasiones.

En el Encuentro participaron un total de 60 representantes de las academias y de las administraciones educativas de las comunidades autónomas con responsabilidad en materia de formación profesional, así como representantes de las administraciones educativas centrales de ambos países.

Dado que el fomento de la movilidad y el reconocimiento de los títulos de formación profesional fuera de nuestro territorio constituyen una de las líneas de trabajo del Ministerio de Educación para el impulso y mejora de estas enseñanzas, este Encuentro se enmarca dentro de las actuaciones encaminadas a profundizar en las propuestas de colaboración entre países del ámbito europeo en materia de formación profesional.

El objetivo del Encuentro estaba centrado en identificar puntos de convergencia entre los dos sistemas de formación profesional susceptibles de dar origen a colaboraciones.

Con este fin, se abordaron cuatro áreas temáticas que constituyen parte de los grandes retos de la formación profesional:

La formación profesional y su capacidad recuperadora y generadora de éxito escolar

Se presentaron diversas experiencias llevadas a cabo tanto en Francia como en España.

Por parte española, la Comunidad Autónoma de Castilla y León expuso las medidas puestas en marcha para evitar el abandono escolar precoz. Estas experiencias se articulan en torno a dos programas diferentes:

1. *Programa para la mejora del éxito escolar*, que incluye cinco tipos de actuaciones: refuerzo educativo del alumnado de 2º de Enseñanza Primaria, acogida del alumnado que se incorpora a 1º de la ESO, impartición de clases extraordinarias a alumnado de ESO fuera del horario lectivo, acciones y formación del profesorado, así como acciones de formación e información a familias.
2. *II Plan de Formación Profesional*, que incluye dos tipos de intervenciones:
 - *Cualificación Profesional Inicial para jóvenes con riesgo de abandono*. Destinados al alumnado mayor de 16 años y preferentemente menores de 21 años sin título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
 - *Oportunidad de acceso a la Formación Profesional para alumnado sin titulación básica*. Destinados a alumnado que no reúne los requisitos de acceso a los estudios de formación profesional, prevé medidas para facilitar la superación de las pruebas de acceso a estos estudios a través de cursos de acceso.

Por parte francesa, la Academia de Créteil presentó la experiencia implantada en los departamentos de la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne, que comprende una población de 4 millones de habitantes, un volumen de alumnado de en torno a 950.000 personas, 3.300 centros educativos y 43.241 alumnos de formación profesional.

La Academia de Créteil ha fijado como objetivo prioritario la prevención del abandono escolar prematuro, movilizándolo a toda la comunidad educativa para asegurar la identificación temprana del alumnado con síntomas de estancamiento escolar, desinterés, ausencias reiteradas, bajo nivel académico, absentismo, etc. Se desarrollan cursos y actuaciones de entrenamiento personalizado, así como controles de competencias para la empleabilidad de los estudiantes.

Entre las medidas contempladas como prioritarias se encuentran las alternancias formación-trabajo y las visitas al sector productivo.

Por otro lado, con este mismo objetivo, se han creado diferentes estructuras a nivel de centro y de distrito:

- un *grupo de apoyo a la reinserción escolar* en cada centro escolar, compuesto por el personal de la dirección, profesores, personal docente, personal de la orientación y de acción social, que analiza las situaciones de los estudiantes en riesgo de desescolarización mediante reuniones de consulta y de apoyo en las que le ayudan a desarrollar un proyecto personal, académico y profesional.
- una *plataforma de distrito* compuesta por centros escolares, centros de formación y orientación, servicios escolares de inspección y socios de inserción social y profesional (misiones locales, servicios de empleo, centro de información de aprendizaje, cámaras de comercio, colegios profesionales) cuya función es acoger y analizar la situación de los estudiantes, así como desarrollar una línea de actuación adecuada para su integración. El grupo objetivo de esta plataforma son los menores de 16 años en situación de riesgo de desescolarización o fuera del plan de estudios, en búsqueda de un primer empleo.

Como conclusiones de trabajo en esta temática se constató cómo la formación profesional se consolida como herramienta fundamental para lograr el objetivo europeo de reducir el abandono escolar prematuro al 10%, por lo que ha de ser considerada como una opción esencial en el marco de la formación a lo largo de la vida. Se plantea la necesidad de actuaciones rápidas para evitar el abandono, tales como orientación y acompañamiento, formación en alternancia, flexibilización en el acceso y en la estructura de la oferta. Se considera importante la relación con las empresas en un recorrido de descubrimiento de oficios y profesiones desde los 12 a los 16 años, el fomento de la iniciativa emprendedora y las prácticas en empresas como elemento motivador. La orientación profesional conforma una línea fundamental de acompañamiento individualizado de trabajo con familias, de trabajo en equipo del profesorado y de educación emocional.

La Formación profesional y su relación con el mundo empresarial

La Comunidad Autónoma de Cataluña presentó la estrategia que ha adoptado en relación al objetivo de aumentar de manera significativa el nú-

mero de titulados en Formación Profesional, para lo cual la colaboración con las empresas se ha convertido en un factor clave. Se pretende favorecer el acceso de la población trabajadora adulta a la formación profesional, desarrollar la flexibilización curricular en forma presencial y no presencial, impulsar la acreditación de competencias profesionales, potenciar las pruebas de acceso y conseguir la participación de los jóvenes.

Se consideran elementos determinantes para lograr un sistema más eficaz, una mayor colaboración con las empresas, un mejor equipamiento en los centros, la mejora de la formación del profesorado, de la calidad de las prácticas en empresas y de los sistemas de calidad continua, la certificación de la excelencia y la alternancia formación-empleo.

En su diseño, la colaboración con las empresas consiste en superar el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) mediante una mayor cooperación con las empresas a nivel de proyectos europeos, formación del profesorado en la empresa, aportación de material/equipos y expertos, información y orientación para alumnos en la empresa, validación de acciones formativas en la empresa, acreditación de competencias profesionales y contratación dual en formación-trabajo.

Por parte francesa, se expuso cómo la colaboración educación-empresa se basa en tres premisas: la necesidad de ponerse de acuerdo en contenidos de la formación profesional; difundir e intercambiar experiencias; compartir las responsabilidades.

Resulta esencial que empresa y centros educativos se pongan de acuerdo para identificar conjuntamente las necesidades de capacitación; construir conjuntamente las certificaciones; e impulsarlas en las empresas y en los centros formativos.

Se están desarrollando actuaciones basadas en integrar puntualmente profesorado en empresas, favorecer las intervenciones de profesionales en centros educativos y crear plataformas colaborativas.

Los procedimientos de acreditación de competencias profesionales para personas adultas

La Comunidad Autónoma de Aragón expuso el I Plan de Formación Profesional (2002-2006), en cuyo marco se creó la Agencia de Cualificaciones como órgano técnico encargado de coordinar, desde 2005, el procedimiento

de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.

La peculiaridad de este procedimiento, en Aragón, es que ya se lleva a cabo mediante convocatorias conjuntas de dos departamentos (Educación, Cultura y Deporte y Economía, Hacienda y Empleo) para la obtención de títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad.

La delegación francesa expuso las diferentes formas de acceso a los títulos profesionales en Francia:

- Formación Inicial, para alumnos escolarizados.
- Aprendizaje, para jóvenes entre 16 y 25 años bajo contrato de aprendizaje.
- Formación continua para asalariados, demandantes de empleo y jóvenes entre 16 y 26 años.
- Acreditación de Competencias (Validation d'Acquis), desde enero de 2002, para asalariados, no asalariados, demandantes de empleo, voluntarios que llevaron a cabo actividades relacionadas con el contenido del título referido durante, al menos, 3 años, etc.

Esta última vía, que surgió de la Ley de Modernización Social de 17 de enero de 2002, pretendía asegurar la carrera profesional de una población con baja formación, dar mayor importancia a la obtención de un título para la reinserción profesional y aumentar la dimensión de cualificación de la formación continua. Esta ley preconizaba el derecho individual al reconocimiento de la experiencia, la creación de una cuarta vía de acceso al título, el reconocimiento de las competencias adquiridas en actividades de voluntariado y la aportación de la cuota para formación continua de las empresas para el procedimiento.

En cuanto a conclusiones, cabe destacar la importancia del proceso de acreditación de competencias como un elemento clave del aprendizaje a lo largo de la vida, de enorme interés para toda la ciudadanía.

Es importante que las comisiones evaluadoras del procedimiento sean mixtas, compuestas tanto por formadores como profesionales de las empresas.

En relación a los elevados costes del dispositivo, parece conveniente conseguir una financiación clara, con implicación de los interesados pero sin afán recaudatorio.

Además, debe promoverse la valorización de la acreditación en el mer-

cado de trabajo, que hasta el momento se percibe limitada: en Francia las empresas se resisten a que sus trabajadores participen en el VAE y en España no tiene, por ahora, repercusiones en la negociación colectiva.

Francia prevé una mayor variedad de organismos certificadores (Ministerios, sectores profesionales, cámaras de comercio, etc.) que España. Además, el modelo francés contempla la posibilidad de conseguir el título completo mediante este procedimiento, mientras que en España es necesario cursar algunos módulos en el sistema educativo y cumplir los requisitos académicos de acceso a estos estudios para obtener la titulación correspondiente.

La movilidad del profesorado y del alumnado de formación profesional

Ambas delegaciones presentaron los programas europeos de movilidad, detectando las debilidades y fortalezas de los mismos.

Por otra parte, se presentó un Acuerdo que firmarán los máximos responsables de los dos Ministerios de Educación, para facilitar el desarrollo y el reconocimiento de las estancias de formación en centros de trabajo en el país vecino, dentro del marco de la formación.

Entre las mejoras que se plantearon, destaca la formación en lenguas extranjeras, la dispersión de la información relativa a las estancias en el extranjero, la escasa difusión de las buenas prácticas en movilidad, la falta de ajuste en los perfiles de los candidatos a las movildades, la organización y la logística de los intercambios.

También se destacó el gran interés de las administraciones educativas de ambos países en la movilidad, la enorme motivación de los centros educativos por participar en ella, los recursos humanos y materiales, el gran desarrollo de las TIC para apoyar estas iniciativas y las similitudes organizativas entre Francia y España

Se presentaron como medidas de mejora de la movilidad, entre otras, la accesibilidad y la transparencia de la información, la creación de bases de datos de centros educativos y empresas interesadas en fomentar la movilidad y el diseño de medidas de acompañamiento lingüístico para profesores y alumnos.

La Subdirectora General de Orientación y Formación Profesional del Ministerio de Educación de España, D^a Soledad Iglesias Jiménez, y el Inspector

General de Educación General del Ministerio de Educación de Francia, M. Jean Claude Billiet, presentaron los acuerdos adoptados en este Encuentro bilateral, fruto de los cuales se han iniciado distintas líneas de colaboración, entre las que cabe destacar:

1. La firma de un acuerdo entre ambos ministros de educación que facilite al alumnado de formación profesional la realización de la formación en centros de trabajo en situación de movilidad entre Francia y España.
2. La creación de grupos de intercambio de experiencias en torno a temas como la incorporación al currículo de la materia opcional “Découverte professionnelle” o las iniciativas para combatir el abandono escolar prematuro puestas en marcha en ambos países.
3. La puesta en marcha de un grupo de expertos de cada país que observe el proceso de diseño de las titulaciones de formación profesional en el país vecino, avanzando en reflexiones sobre la utilización del Marco Europeo de las Cualificaciones.
4. La organización de estancias formativas en empresas para el profesorado especialista en determinadas familias profesionales (hostelería y turismo, y transporte y mantenimiento de vehículos) de ambos países. Dicha formación constará de dos fases, cada una de las cuales se realizará en uno de los países. Esta experiencia se ampliará a otras familias profesionales progresivamente.
5. La creación de un grupo de trabajo bilateral que aborde la elaboración de un repertorio de centros de formación profesional de ambos países interesados en realizar prácticas en movilidad.

Por último, y de cara a la planificación de la Conferencia de Formación Profesional, con motivo de la Presidencia Española de la Unión Europea, se invitó a Francia a presentar un balance del funcionamiento de su sistema de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.

La réforme du Lycée

GÉRARD VIGNER

Inspecteur d'Académie

Inspecteur pédagogique régional de Lettres

Après un bref parcours historique qui présente l'évolution de cette institution qu'est le lycée à partir de sa création en 1802, l'article en présente aussi la structure générale ainsi que les enjeux qui ont conduit à l'adoption de plusieurs éléments de réforme tout au long des années, jusqu'à l'aboutissement de la dernière, adoptée en 2010. L'auteur analyse ensuite les problèmes et les besoins éducatifs qui en sont à la base, fondamentalement l'orientation et le redoublement, tout en présentant les éléments proposés dans le but d'y apporter une remédiation. Dans la deuxième partie, c'est le déroulement de la réforme finalement adoptée qui est expliqué, tout comme les dates prévues pour sa mise en oeuvre, pour terminer avec une analyse des conséquences que l'on devrait être en mesure d'espérer après sa complète implantation.

On sait combien il est difficile en France d'engager des réformes et la dernière réforme des lycées n'a pas manqué à la règle. Sa difficulté d'élaboration, la durée des discussions, notamment avec les représentants des personnels, l'inquiétude manifestée à un moment par les lycéens, montrent l'importance de l'enjeu et le caractère particulièrement sensible du sujet. En effet, évoquée par Xavier Darcos, alors ministre de l'Education nationale en septembre 2007, placée d'abord sous la responsabilité de Jean-Paul de Gaudemar, ancien directeur de l'enseignement scolaire, ancien recteur d'académie, et disposant donc d'une parfaite connaissance du terrain, du dossier et des dispositifs institutionnels, suspendue en janvier 2009 pour faire ensuite l'objet d'une consultation organisée par Richard Descoing directeur de Sciences-Po, avec un rapport présenté en juin 2009, cette réforme sera mise en œuvre enfin par Luc Châtel, successeur de Xavier Darcos. Ce difficile parcours qui trouve son point d'arrivée avec la publication des textes officiels le 28 janvier 2010 montre à quel point l'entreprise a été difficile. Quelles raisons peut-on invoquer pour expliquer un tel état de fait ?

Un bref parcours historique s'impose peut-être si l'on veut saisir la com-

plexité et la difficulté d'être d'une institution qui a du mal à penser sa fonction dans le cadre d'un enseignement de masse¹.

Une évolution sur la longue durée

Le lycée est une institution éducative ancienne créée par Napoléon (décret du 1^{er} mai 1802) et qui, de fait, a pris la succession des collèges royaux de l'Ancien Régime. Ces lycées, chargés de former « l'élite de la nation », adossés à ce que l'on a appelé les « petits lycées », c'est-à-dire des classes de niveau primaire, a fonctionné, jusque dans la fin des années 50 (1950 !), sur le principe d'un enseignement continu en sept années, de la classe de 6^e à celle de Terminale. Pour y entrer, jusque dans le début des années 50, il fallait passer un concours d'entrée² et l'enseignement y fut payant jusqu'en 1928. Pendant tout le XIX^e siècle, ces établissements dispensèrent plutôt une formation fondée sur les humanités classiques (latin et grec) et il fallut attendre la réforme de Gustave Lanson en 1902 pour lui donner une forme mieux adaptée aux exigences d'un enseignement plus moderne. Institution qui accueillit donc, pendant longtemps, un public restreint d'élèves, soigneusement sélectionné, dans lequel les enfants des classes populaires avaient fort peu de chances d'entrer. Ce sont les écoles normales d'instituteurs qui, jusque dans les années 60 permirent aux élèves méritants, mais issus des milieux les plus modestes, de poursuivre des études secondaires jusqu'au baccalauréat, voire de rentrer à l'université.

Dans le début des années 60, d'importantes réformes dans l'organisation des cursus sont engagées qui aboutiront à une simplification du dispositif de formation, jusqu'alors très éclaté ; d'une part création du collège, chargé de scolariser tous les élèves, de la classe de 6^e à celle de 3^e³, puis le lycée

¹ Lycées d'enseignement général et technologique (métropole + Dom) accueillirent à la rentrée 2008, un peu plus de 1 400 000 élèves.

² Le concours d'entrée en 6^e dans les lycées avait été instauré par deux arrêtés, du 1^{er} septembre 1933 et du 1^{er} février 1934, par des établissements inquiets par l'afflux renouvelé d'élèves dû à une remontée démographique et à l'instauration de la gratuité de l'enseignement.

³ Mais jusqu'à la réforme Haby (1975), le collège comprenait trois séries dans lesquelles les élèves étaient préorientés, dès l'entrée de la classe de 6^e. Cette réforme va supprimer ces filières (filiale conduisant à un enseignement général long, filière

scolarisant uniquement les élèves des classes de seconde, de première et de terminale. Le lycée devient dans ces conditions une institution amputée d'un premier cycle qui jusqu'alors lui fournissait la totalité de son public pour les classes de second cycle et va progressivement faire face à une montée particulièrement spectaculaire des effectifs. L'école primaire, le collège d'enseignement général, du fait de l'obligation scolaire établie à 16 ans à partir de 1959, étaient habitués à prendre en charge des publics hétérogènes sur la quasi-totalité d'une classe d'âge. De tous les établissements, c'est le lycée qui en fait subira, dans ces trente dernières années, le choc démographique, en termes de démographie scolaire, le plus important. Ce qui peut expliquer tout à la fois le malaise et certaines difficultés de fonctionnement.

Sans trop entrer dans le détail des réformes et des réorganisations des réseaux d'établissement, on relèvera cependant que la formation en lycée comporte trois voies nettement différenciées : la **voie générale** qui le plus souvent conduit vers des études longues ; la **voie technologique** qui oriente plutôt vers les formations supérieures technologiques courtes, et la **voie professionnelle** qui débouche, après le baccalauréat, sur la vie active. On notera encore que la voie professionnelle se prépare dans des établissements spécifiques, les lycées d'enseignement professionnel, créés en 1985, distincts des lycées d'enseignement général et technologique qui préparent aux voies générales et technologiques. Le débat sur la réforme des lycées ne concerne, il est bon de le signaler, que les lycées d'enseignement général et technologique.

Le lycée, institution complexe, n'a cependant pas manqué d'être réformé durant ces trente dernières années. Antoine Prost en 1982 avait présenté un rapport sur la nécessité d'engager les lycées sur la voie de la démocratisation et de la modernisation. C'est à cette époque là, sous le ministère Savary, qu'est créée la seconde indifférenciée et que se met en place une nouvelle

conduisant à un enseignement général court associé à un enseignement professionnel, filière conduisant à ce que l'on appelait à l'époque un cycle de transition, s'arrêtant en 5^e, suivi d'un cycle terminal pratique) au profit de ce que l'on a appelé le collège unique, modification qui en son temps souleva de vives émotions. Mais en fin de classe de 5^e, les élèves pouvaient être orientés dans l'enseignement professionnel, possibilité supprimée dans la réforme de 1996 qui prévoit l'orientation des élèves en fin de classe de 3^e. Il aura fallu plusieurs dizaines d'années pour que, dans l'enseignement secondaire ouvert désormais à tous, on puisse passer à un enseignement de tronc commun jusqu'à la fin du collège. Collège unique certes, mais loin d'être uniforme si l'on prend en considération le profil social d'origine des élèves.

discipline, les sciences économiques et sociales (SES). Un projet est engagé sous le ministère de René Monory, en 1986, mais ne pourra aboutir. Un autre rapport, le rapport Bourdieu-Gros est présenté en 1989 sous le ministère Lionel Jospin et des ajustements seront apportés par la suite par les ministres successifs (Jack Lang et François Bayrou). Claude Allègre enfin, organise en 1997-1998 une grande consultation en direction des lycéens, placée sous la responsabilité de Philippe Meirieu et d'Egard Morin. Cette consultation débouchera sur la publication d'une charte dont les propositions seront d'ailleurs en retrait par rapport au projet initial. Retenons qu'à cette occasion sont introduits les *travaux pédagogiques encadrés* (TPE) et *l'Education civique juridique et sociale* (ECJS). Nous reviendrons un peu plus loin sur ces deux nouvelles formes d'activités.

Tentatives nombreuses, comme on peut le constater, qui traduisent bien tout à la fois la perception d'une nécessité, que les ministres appartiennent à des gouvernements de gauche ou à des gouvernements de droite, et la difficulté de l'entreprise. Difficulté qui tient d'abord au profil même d'un dispositif de formation pris entre un collège, en amont, qui lui fournit les élèves soucieux de poursuivre dans une formation générale ou technologique longue, sanctionnée par le baccalauréat⁴, et en aval par un enseignement supérieur aux formes et attentes multiples (classes préparatoires à l'entrée aux grandes écoles, instituts universitaires de technologie, classes de BTS intégrées aux lycées, université enfin)⁵. Et pour ce faire, le lycée dispose théoriquement de trois années pour conduire les élèves de la sortie d'une classe de 3ème à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Laps de temps bien court par rapport à des programmes denses et à des approches pédagogiques qui engagent les élèves dans une approche différente de l'acquisition des savoirs.

⁴ On rappellera que le baccalauréat en France est tout à la fois le dernier diplôme de l'enseignement secondaire et le premier diplôme de l'enseignement supérieur et qu'à ce titre il donne, théoriquement, à tout élève qui en est titulaire le droit d'être inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur.

⁵ Quasiment 100% des élèves admis au baccalauréat général poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur ; à peu près 75% de ceux admis au baccalauréat technologique font de même, mais pour moitié dans les classes de STS préparant au BTS et dans les IUT, c'est-à-dire dans les formations supérieures courtes. L'influence de l'organisation de l'enseignement supérieure est déterminante sur l'organisation des études au lycée. En revanche à peu près 22% des bacheliers professionnels poursuivent une formation dans l'enseignement supérieur, pour l'essentiel dans les classes de STS.

Orientation et redoublement

Le lycée dans son fonctionnement est confronté à deux problèmes majeurs, problèmes qui n'ont pas encore trouvé de solutions pleinement satisfaisantes : l'organisation de l'orientation des élèves et le redoublement. Lorsque les élèves entrent en classe de seconde, ils entrent dans une seconde de détermination, c'est-à-dire une classe dont l'objectif est de permettre à l'élève de choisir une orientation conforme à ses vœux, à ses centres d'intérêt, mais aussi à ses capacités. Mais cette décision est prise par le conseil de classe.

Et il n'est pas toujours aisé de concilier ces trois exigences. Ceci d'autant plus que le choix de l'orientation est particulièrement important dans la suite de la formation au niveau de l'enseignement supérieur. Les trois séries, S, ES et L, si elles sont placées à égal niveau de légitimité, n'ouvrent pas cependant aux mêmes formations. La série S, dans laquelle les enseignements mathématiques et scientifiques occupent une place importante, est la plus recherchée, à la fois par les parents d'élèves, mais aussi par certains établissements d'enseignement supérieur ou bien par les classes préparatoires qui considèrent que les élèves de S sont ceux qui présentent le plus fort potentiel de travail et de réussite. Et ceci pour un vivier de recrutement limité (148 000 bacheliers par an). Comment gérer dans ces conditions une orientation qui ne se limite pas à enregistrer purement et simplement à l'entrée du lycée le différentiel de capacité et de compétence des élèves ? On sait en effet que plus on oriente précocement, moins il est possible de corriger ou de compenser, par des interventions appropriées, les déficits constatés chez les élèves.

Second point critique, le redoublement. La classe de seconde constitue certainement à l'heure actuelle le point de fragilité le plus marqué : 12% de redoublants et 4% de réorientation vers le cycle professionnel ; même si ces taux sont en diminution régulière depuis une dizaine d'années. 7% en classe de première et presque 9% en classe de terminale, ceci pour l'année 2008. Evidemment, ces chiffres, rapportés ici en moyenne nationale, selon les départements et les bassins de formation, peuvent présenter, dans les deux sens, des écarts beaucoup plus importants.

Il convient dans ces conditions de faire en sorte que l'orientation, sans forcément conduire tous les élèves en S, soit organisée de façon plus ouverte, avec des corrections possibles, même engagées plus tardivement, et que la réussite des élèves soit mieux assurée par un accompagnement qui prenne davantage en compte le profil et les aptitudes de chacun.

Le lycée, une institution qui pour autant ne démerite pas

Le lycée, étape décisive, mais simple étape pour autant, dans un parcours de formation de plus en plus long, pris entre toutes sortes d'exigences contradictoires, celles des parents, celles du corps enseignant, celles des élèves, portés déjà par un certain nombre d'anticipations professionnelles, celles de l'enseignement supérieur soucieux d'accueillir des élèves, devenus étudiants, capables de trouver place dans les cursus prévus, tente de trouver sa voie, celle de la réussite du plus grand nombre d'élèves au baccalauréat.

De ce point de vue là, le lycée n'a pas démerité en accueillant un nombre de plus en plus important d'élèves, un peu plus de 1 440 000 élèves aujourd'hui, avec des taux de réussite au baccalauréat tout à fait satisfaisants (88,9% pour le baccalauréat général et 79,8% pour le baccalauréat technologique, en juin 2009). Pour 2008, le nombre de bacheliers admis dans ces deux catégories est de 400 000 candidats environ, auquel on doit ajouter les 100 000 admis pour le baccalauréat professionnel. Si bien que la proportion de bacheliers dans une génération est aujourd'hui d'environ 65% (un peu plus de 50% pour le baccalauréat technologique), alors qu'en 1961, au cœur même des Trente Glorieuses elle n'était que de 11%.

Dans le même temps, à côté d'enseignements strictement disciplinaires, et fortement cloisonnés, des efforts ont été engagés pour placer les lycéens dans des formes d'activités différentes – *travaux pédagogiques encadrés, éducation civique juridique et sociale* – qui quelque part font écho à une pédagogie de projet, permettent aux élèves de s'engager de manière plus active dans les apprentissages et de travailler sur plusieurs références disciplinaires à la fois. Et selon les établissements, un effort d'accompagnement des élèves a été engagé. Toutes actions qui ont pour effet de placer, à côté des activités classiques de formation, des approches différentes, plus ouvertes et dans lesquelles l'interdisciplinarité prend progressivement place. Mais tout ceci dans les limites des conditions d'admission posées par les établissements d'enseignement supérieur pour lesquels la nature de la série joue un rôle important.

Mais aussi des problèmes récurrents

Tout d'abord l'inégal accès de certaines catégories sociales au lycée. Le fait est constaté depuis longtemps, et si massification il y a par le biais de l'aug-

mentation des effectifs, la démocratisation est pour autant loin d'être acquise. Dans la série S par exemple, le pourcentage des admis chez les enfants d'ouvriers est de 12% (alors que les ouvriers constituent un peu plus de 23% des actifs) alors qu'il est de 42% chez les enfants de cadres (15% des actifs) (<http://www.inegalites.fr/>). Et la part de bacheliers issus des catégories les moins favorisées provient pour une bonne part du baccalauréat professionnel.

Une réussite dans l'enseignement supérieur inégalement répartie⁶. D'une enquête portant sur une cohorte de bacheliers entrés à l'université en 2004, il apparaît qu'au bout de trois années, seuls trois inscrits sur 10 obtiennent la licence, la première année à l'université se traduisant d'ailleurs par 25% de redoublement et 28% d'étudiants qui ne se réinscrivent pas. Chiffres qui valent pour l'université, faut-il le rappeler, non pour les autres filières (grandes écoles, ainsi que les différentes écoles supérieures, IUT et STS). Ce qui tend à montrer que les lycéens français préfèrent s'engager dans des dispositifs fortement encadrés et sont peu préparés à affronter l'université dans des parcours et une organisation de la formation souvent considérés comme peu lisibles, notamment auprès des publics à faible capital scolaire. Le lycée ne peut ignorer de tels résultats et ne pas les prendre en considération. Autrement dit, il arrive au lycée ce qui est advenu à l'école primaire dans le début des années 60. Au lieu de constituer un cycle terminal de formation, il est devenu une simple étape dans un parcours plus long et doit dans ces conditions revoir une logique de formation fondée sur les besoins et compétences sollicités dans l'enseignement supérieur.

Une réforme dans son déroulement

Une première série de propositions

Les premières propositions visaient à ne pas organiser l'orientation prématurément et à permettre aux élèves de pouvoir mieux engager leur choix à partir d'une exploration plus large des différentes possibilités offertes. On sait qu'un certain nombre d'élèves, qui n'ont pu être orientés selon leurs vœux et qui n'ont pu dès la classe de seconde faire leurs preuves dans les séries recherchées, préfèrent redoubler pour entrer dans une première de leur choix.

⁶ Voir *Note d'information* 09.23 « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 », novembre 2009.

En organisant différemment l'orientation, ce genre d'écueil, dommageable pour tous, pourrait être évité. Dans la première version du projet, tel qu'il est présenté en octobre 2008, l'année est organisée en deux semestres, et non plus en trois trimestres, avec un bloc d'enseignements généraux sur 21 heures hebdomadaires, enrichi de quatre modules exploratoires (deux par semestre), pris dans quatre familles de disciplines (humanités et arts, sciences, sciences de la société et technologie), formation à laquelle seraient associés des modules d'accompagnement personnalisés. Le baccalauréat ne devrait pas être modifié, si ce n'est pour faire écho à la réforme du lycée et peut-être comprendre une part de contrôle continu. Sujet éminemment sensible on le sait pour les lycéens. Tout ceci à un moment où les suppressions de poste ne pouvaient laisser augurer une amélioration nette des taux d'encadrement.

La réforme est présentée à la presse le 21 octobre 2008. Puis aux 600 délégués à la vie lycéenne le 15 novembre. Rencontre qui fait apparaître un certain nombre d'inquiétudes et d'interrogations chez les lycéens. Le 20 novembre, un peu partout en France, des manifestations de lycéens et d'étudiants qui témoignent aussi d'une inquiétude plus générale devant l'avenir. Le 16 décembre la réforme de la classe de seconde devait être présentée pour une mise en œuvre à la rentrée de septembre 2009. Mais le 15 décembre, coup de théâtre, le ministère annonce le report de la réforme. L'agitation, les manifestations se poursuivent. Opposition à la réforme ou bien expression d'un malaise diffus mais bien réel ?

Une seconde étape

Nicolas Sarkozy décide alors de confier à Richard Descoing, directeur de Sciences-Po Paris, une mission d'analyse et d'écoute. Il s'agit de recueillir l'avis des lycéens et d'élargir le champ de la concertation aux parents d'élèves et aux enseignants. Richard Descoing, conseiller d'Etat, est directeur d'un établissement prestigieux, Sciences-Po Paris, et s'est en même temps distingué pour avoir, à partir de 2001, créé une filière d'accès à l'établissement pour les élèves issus des ZEP (zones d'éducation prioritaire). Mesure qui souleva dans certains milieux une vive émotion et se traduisit par un recours devant le Tribunal administratif. Mais la convention signée avec les établissements prioritaires sera, au terme de péripéties juridiques multiples, validée.

Richard Descoing, un personnage au profil particulier qui ne pouvait être que mieux reçu sur une problématique aussi sensible. Disposant d'une grande maîtrise de la communication, Richard Descoing va entreprendre un tour de

France des lycées et ouvrir un blog. Il remet son rapport au président de la République le 2 juin 2009. Xavier Darcos décide alors de réorganiser les dispositifs d'orientation, sujet on le sait particulièrement sensible. Puis Xavier Darcos quitte l'Education nationale pour le ministère du Travail et Luc Châtel, son successeur, va reprendre le dossier à partir des différentes propositions déjà présentées.

Les textes qui organisent la rénovation des lycées d'enseignement général et professionnel sont publiés le 28 janvier 2010. La mise en œuvre pour la classe de seconde se fera en septembre 2010, en septembre 2011 pour la classe de première et en septembre 2012 pour celle de terminale. L'emploi du temps, pour la classe de seconde, comprendra des enseignements communs soit 23h30 de cours par semaine, des enseignements d'exploration (2 fois 1h30) dont un dans le domaine de l'économie et un accompagnement personnalisé de 2 heures, soit un ensemble de 72h annuelles. L'horaire hebdomadaire total pour l'élève sera de 28h30 en classe de seconde, 27h30 en classe de première et de 27h en terminale (sachant que, dans la réalité du fonctionnement des lycées et des ressources et des modes de répartition de la dotation horaire globale, des ajustements variés pourront être apportés). La classe de seconde acquiert de la sorte un profil de classe de détermination, associé à un accompagnement personnalisé pour tous, avec un tutorat et des stages. En première et en terminale la part horaire des enseignements communs diminue au profit des enseignements spécifiques, organisés selon les séries, S, ES et L (60% à 70% de l'horaire. Les TPE en classe de première sont maintenus (pour le détail des éléments de la réforme, on pourra se reporter à : <http://www.education.gouv.fr/cid49667/vers-un-nouveau-lycee-en-2010.html#La%20nouvelle%20classe%20de%20seconde>).

Le texte actuel se différencie assez nettement de la première série de propositions et s'inscrit de façon plus évidente dans la continuité du lycée tel qu'il se profilait précédemment. On relèvera deux grands traits : le souci de mieux accompagner les élèves dans des apprentissages dont la complexité, dans la successivité et le cloisonnement des disciplines, est source de difficultés pour certains, la volonté de donner un peu plus de souplesse au parcours de formation et d'opérer d'éventuelles corrections dans l'orientation. En termes de vie scolaire, car cette dimension joue un rôle bien plus important qu'on ne le pense dans la réussite des élèves, les différentes propositions qui accompagnent la nouvelle répartition des champs disciplinaires pourront donner à chaque élève des repères et des savoir faire utiles pour évoluer dans


l'enseignement supérieur, et notamment à l'université où l'isolement de l'étudiant est particulièrement marqué. Les établissements bénéficieront d'une marge d'intervention plus grande, indispensable pour s'adapter à la variété de profil des publics d'élèves.

L'efficacité de la réforme se mesurera avant tout à la diminution progressive des taux de redoublements, à la diminution des recours des familles quant à l'orientation de leurs enfants et, plus tard, à une meilleure réussite à l'université. Changera-t-elle la hiérarchie entre les séries ? En fait, l'architecture des séries n'est pas touchée et il s'agit plus en définitive d'ajustements que d'un véritablement bouleversement. Une réforme par ailleurs ne peut être conduite que par les enseignants en place dans les lycées, c'est-à-dire des enseignants recrutés sur des profils disciplinaires très pointus et qui ne peuvent (et ne veulent) dispenser de formation que par rapport à cette compétence disciplinaire d'origine, compétence qui constitue un repère majeur en matière d'identité professionnelle.

Réformer, nous l'avions dit, est difficile, car une réforme met en jeu de très nombreux modes de fonctionnement et d'organisation auxquels les acteurs doivent être préparés. Organiser les apprentissages en fonction des problèmes rencontrés par les élèves et pas uniquement à partir de la logique interne des programmes n'est pas toujours perçu positivement par certains intervenants. Il est clair par ailleurs que le lycée, par la suite, évoluera d'autant plus aisément que l'enseignement supérieur français aura lui-même évolué. Tous les éléments de la chaîne du cursus sont étroitement solidaires. La mise en continuité, la mise en cohérence doivent s'opérer à partir d'institutions de formation (scolaires et universitaires) dont l'identité très fortement affirmée rend difficile toute évolution un tant soit peu prononcée. Mais toute avancée, même limitée, doit être considérée positivement et on peut penser que les prochaines cohortes d'élèves sauront trouver dans le lycée des éléments de découverte et d'avancée qui leur assureront une meilleure réussite.

Los programas hispano-franceses conducentes a la doble titulación

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ LASA
Asesor Técnico Docente
Consejería de Educación



El próximo curso 2010-2011 se iniciará la aplicación del acuerdo hispano-francés relativo a la doble titulación de bachiller y baccalauréat. El presente artículo expone los pormenores de dicha aplicación, reflexiona sobre las posibilidades que se abren con este motivo para la cooperación educativa hispano-francesa y sitúa esta novedad en el contexto de otras iniciativas que vienen dando contenido a esa cooperación.

Introducción

En el proceso de internacionalización progresiva que se vive a nivel mundial, y en la Europa de los veintisiete en particular, se van generando en determinados contextos, y el hispano-francés es uno de ellos, algunos avances en el ámbito de la cooperación bilateral. Si ponemos sobre la mesa la importante cantidad de acuerdos que se han firmado entre España y Francia en las últimas décadas, veremos que el número de ellos es elevado.

Centrándonos en la educación, objeto de este artículo, podemos ver asimismo que existen una gran cantidad de iniciativas, junto con muchas experiencias ya en marcha, que caminan en esta misma línea. Hay que decir que Francia es un país con una larga tradición en la cooperación bilateral, y que esta vitalidad ha sido aprovechada con un relativo éxito en lo que concierne a la cooperación hispano-francesa en materia de educación. En este terreno se ha sabido aprovechar la fuerza que tiene la expansión internacional del español, que se refleja en el interior de la sociedad francesa con más de dos millones de alumnos estudiando español en el sistema francés no universitario.

El Acuerdo Marco de 2005

El *Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los centros escolares de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005*, está ya ratificado por los Parlamentos respectivos.

Este *Acuerdo* tiene por objeto, fundamentalmente, la cooperación en la promoción de las lenguas española y francesa en los sistemas educativos de uno y otro país. A tales efectos, introduce un mecanismo novedoso, como es la posibilidad de *acuerdos administrativos* entre las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y los “Rectorats des Académies” en Francia, siempre con un control centralizado en uno y otro país. Esta posibilidad se ha concretado ya en diez casos. Hay que decir que, en ocasiones, los acuerdos suscritos se extienden a otros ámbitos de la cooperación educativa, más allá de la enseñanza del español y el francés.

Asimismo, el citado *Acuerdo* sanciona la existencia de *Secciones internacionales de lengua española en centros escolares franceses*, cuyo origen es anterior al *Acuerdo Marco*. La parte española contribuye al funcionamiento de estas secciones con profesores destinados a la enseñanza de la *lengua, la literatura, la geografía y la historia españolas, y a participar en el examen final de los alumnos*. La superación de este examen permite la obtención del título francés de baccalauréat de opción internacional y, desde la aprobación del Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, también la del título español de bachiller. Funcionan en la actualidad trece secciones, que atienden a más de tres mil alumnos (franceses, españoles y de otras nacionalidades) y ocupan a cincuenta y tres profesores españoles.

Además, el *Acuerdo* contiene otra novedad importante: la posibilidad de currículos integrados conducentes a la doble titulación, francesa y española, al término de los estudios secundarios. Esta posibilidad se concretó en el *Acuerdo* que se cita a continuación.

El Acuerdo de doble titulación de 2008

El *Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República francesa relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat* se firmó el 10 de enero de 2008. Ambas partes se comprometen a incorporar

al currículo mixto los contenidos esenciales para el conocimiento de su realidad histórica, social y política así como los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación que se establezcan de forma común. Comisiones mixtas convocadas al efecto concretaron los términos del nuevo currículo y asumieron el compromiso de iniciar su implantación en centros de uno y otro sistema educativo al comienzo del curso 2010-2011.

Los términos en que se firmó este acuerdo vamos a irlos desgranando a la luz del contenido de estos documentos.

El Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat en centros docentes españoles, regula las condiciones que deben reunir los centros españoles que se acojan a esta posibilidad.

Entre las condiciones establecidas, el artículo 2 habla de un currículo mixto integrador de los contenidos esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de Francia, de métodos pedagógicos y criterios de evaluación acordados por las Partes, y precisa que al menos un tercio del horario global del bachillerato será impartido en lengua francesa. Concretamente precisa que las materias específicas del currículo mixto incluirán la lengua, literatura y cultura francesas y, al menos, una materia no lingüística del ámbito de las ciencias sociales o del ámbito científico, acordada por las Partes, que dichas materias serán objeto de una prueba específica, y que su organización corresponde al Ministerio español.

Se establecen asimismo los objetivos lingüísticos que se pretenden conseguir, concretamente el nivel de usuario independiente previsto en el marco europeo, así como las condiciones de entrada al programa, dando acceso a los alumnos de Secciones bilingües, pero también a los alumnos que acrediten nivel suficiente de lengua francesa que les permita poder seguir el currículo establecido. Los objetivos lingüísticos se pretenden alcanzar mediante el desarrollo en lengua francesa de los currículos de las materias específicas.

Al final del ciclo habrá un examen realizado en lengua francesa en lo que concierne a las materias específicas y ante examinadores españoles y franceses, cuya superación dará opción, además de la lógica obtención del título español de Bachiller, a la obtención igualmente del título francés.

El Real Decreto recoge también el compromiso español de expedir el título español de Bachiller a los alumnos de centros franceses que cumplan los requisitos establecidos.

Por parte de la administración francesa, una decisión ministerial de 7 de enero de 2010 ha sido comunicada a los “*recteurs des académies*”, en relación con la apertura de las secciones que preparen para este programa en centros educativos franceses. El Ministerio de Educación Nacional ha enviado en una circular a los rectores de *Académie* (circunscripción educativa francesa) instrucciones cuyo objetivo es convocar un procedimiento de “*apertura de secciones conducentes a la doble expedición del Baccalauréat y del Bachelier (dispositivo “Bachibac”)*”, cuya puesta en marcha se prevé a partir del curso 2010-11”.

En dicha circular se abre convocatoria para que aquellos centros interesados en incorporarse a este programa presenten su candidatura; se hace con una puesta en marcha acelerada que prevé comenzar en el curso 2010-2011 con carácter general; pero también con carácter excepcional permite que el año próximo se pueda empezar en el segundo curso de bachiller (el bachiller francés tiene una duración de tres años). El objetivo de esta medida extraordinaria, prevista sólo para el primer año persigue, lógicamente, que los primeros alumnos puedan tener la doble titulación a la vez en España y Francia.

Las condiciones que deben reunir los centros son poco más o menos las mismas. Difiere la forma en que la administración francesa ha regulado la carga horaria de las asignaturas, con una previsión de cuatro horas semanales, siempre en español, para la lengua y literatura españolas, y cuatro horas para la Geografía e Historia (Disciplina No Lingüística), de las cuales tres como mínimo serán en español. Quizá en coherencia con ello, sólo la parte de Historia se tomará en cuenta para la prueba final.

La administración francesa ha previsto también que para la obtención de la doble titulación de bachillerato los alumnos deben obtener una calificación superior a la media general, tanto en las materias específicas, como en la prueba final.

Vemos pues, que hay un paralelismo importante en la regulación del acuerdo por parte de las dos administraciones. El hecho de que la DNL esté establecida en la orden de convocatoria francesa en torno a la Historia y Geografía no cierra necesariamente otras opciones sino que responde a la diferente estructura del bachillerato en los dos países. En el caso español se habla de una disciplina del ámbito de las Ciencias Sociales o del ámbito científico y del texto francés de la convocatoria quedan excluidas, por el momento, las modalidades tecnológica y profesional, aunque se anuncia que se hará una

regulación específica para ellas. Esta exclusión tiene que ver, probablemente, con la reciente reforma del bachillerato francés que prevé una regulación específica, precisamente de la materia de historia para estas modalidades.

Para los intereses relacionados con la lengua y la cultura españolas, el dispositivo “*bachibac*” es un soporte más para la expansión del español, en este caso, en el mundo de la francofonía. Por el momento una treintena de establecimientos escolares en territorio francés, han mostrado su interés en la convocatoria. Sin duda los centros franceses en el extranjero, particularmente en territorios de habla castellana y singularmente en territorio español, pueden igualmente tener interés en participar en una iniciativa que da ventajas a los alumnos para realizar estudios superiores en la universidad española. Podemos ver nacer un importante número de secciones españolas en centros franceses que todavía no la tengan, y es posible que, en los años futuros, un número importante de las muy numerosas secciones españolas actualmente existentes en Francia, vayan adecuándose a las exigencias establecidas por la administración francesa, para incorporarse a este programa.

Entre las condiciones que el ministerio francés ha puesto a sus centros para que se puedan incorporar al programa, está la de disponer de manera estable de un equipo de profesores cualificados para impartir las materias en español. A medida que los centros actualmente con sección española vayan cumpliendo estas exigencias, es posible que se incremente el número de ellos, con un potencial bastante importante. Con ello, los recursos a prever para participar en los dispositivos examinadores pueden tener un notable incremento.

Para los alumnos españoles, la posibilidad de venir a estudiar a Francia ofrece algunas ventajas, a veces poco conocidas. Hoy por hoy, el sistema francés de educación es público en su mayor parte, de calidad, y muy subvencionado en los niveles superiores. De hecho, el precio de las matrículas universitarias puede ser hasta un tercio de lo que se paga en España por estudios similares, y el sistema de becas, ayudas y residencias para universitarios puede hacer que un padre español envíe a su hijo a una universidad francesa con un coste similar o inferior a lo que le cuesta mandarlo a una universidad española alejada de su domicilio. Inconveniente: dada la situación de aprendizaje de lenguas extranjeras en España, no son demasiados los alumnos que dominan la lengua francesa. Los centros “*bachibac*” españoles pueden contribuir a abrir puertas en este sentido.

Para los alumnos españoles en el extranjero que aspiren a realizar estudios en España, los centros franceses acogidos a este acuerdo constituyen

un instrumento que les permite acceder a la universidad española de manera directa, sin necesidad de realizar el examen de selectividad.

Las Secciones Internacionales Españolas en Francia

Las Secciones internacionales españolas constituyen un instrumento de calidad. La Opción Internacional de Bachillerato (OIB) que les reconoce el sistema francés goza de un gran prestigio, si bien las ventajas concretas que aporta son limitadas. Aparte algunos alumnos que puedan, eventualmente, ir a estudiar a algunos países anglosajones donde es valorado como marca de calidad, para la mayoría de los alumnos no aporta en sí misma grandes ventajas. Es, sin embargo, una opción con buena demanda porque es un currículo exigente para el alumno, y los padres lo aprecian por su valor formativo, por su nivel de exigencia y por el prestigio social que comporta. También porque sus hijos son buenos estudiantes y van a clase con buenos estudiantes.

En las Secciones Internacionales Españolas los alumnos desarrollan un currículo que, además de ser exigente y de calidad, está muy próximo al previsto en el sistema de doble titulación: reciben clases en español de Lengua y Literatura castellanas, y la mitad del horario dedicado a Geografía e Historia en español. Como valor añadido, estas materias son impartidas por profesores españoles enviados por el ministerio de educación en adscripción temporal, mediante un proceso selectivo. Suelen tener además un horario un poco más amplio que los alumnos del bachillerato normal.

Todas estas afinidades no debían ser ignoradas a la hora del establecimiento de un programa de doble titulación: tanto por la formación que los alumnos reciben, como por la calidad de la misma y el prestigio social que tiene. La posibilidad de incluirlos en este reconocimiento fue inmediatamente abordada con espíritu favorable y así ha quedado reflejada en una disposición adicional del mencionado real decreto 102/2010, de 5 de febrero. La única observación al respecto es la exigencia a estos alumnos de haber aprobado (lo que excluye la fórmula de la “compensación”) las dos asignaturas que cursan en lengua española: exigencia mínima, puesto que se trata de un reconocimiento directo y sin trámites añadidos. Esta exigencia está planteada con la finalidad de contribuir a prestigiar el estudio de nuestra lengua y sociedad a través de las dos materias afectadas.

La doble titulación en el ámbito universitario

Si hacemos un rápido repaso general de temas educativos, podemos ver que en la enseñanza universitaria el número de dobles titulaciones hispano-francesas supera el centenar (dato interesante en estos momentos de impulso a la internacionalización de la universidad). Existe un gran número de hermanamientos a nivel municipal, y en estas fechas ya hay varios acuerdos firmados por ambos estados sobre materias educativas. El 16 de noviembre de 2006 tuvo lugar en Girona la XIX Cumbre hispano-francesa. En el orden del día de la Cumbre, un epígrafe estuvo dedicado a las *relaciones educativas y científicas*. Buena parte de este capítulo se centró en las relaciones bilaterales en el ámbito de la educación superior. Francia es el cuarto país destinatario de estudiantes españoles en el extranjero, y el segundo dentro del programa Erasmus (tras Italia), y España es el primer destino de los estudiantes Erasmus franceses. Desde esta constatación, ambas partes manifestaron su convencimiento de la necesidad de reforzar la cooperación bilateral en este ámbito, acordaron negociar un acuerdo sobre reconocimiento de títulos universitarios y se propusieron favorecer la creación de másteres conjuntos, con objeto de promover el aumento de los intercambios. A partir de esta Cumbre, se viene produciendo una convocatoria anual de proyectos conjuntos entre universidades francesas y españolas para estudios de máster compartidos. Conviene añadir que ya desde hace años numerosos convenios entre universidades francesas y españolas permiten la obtención de dobles titulaciones.

Algunas reflexiones

El futuro nos dirá si estas iniciativas de doble titulación dan resultados. Ciertas medidas de apoyo serían convenientes, y se pueden imaginar si deseamos potenciarlos. Algunas ya están previstas, otras podrían ser complementarias. Hay previsiones en torno a intercambios y proyectos educativos comunes entre centros españoles y franceses, actividades de formación del profesorado, fomento de la movilidad de docentes, o posibilidad de acogida de profesores nativos. En este terreno, la administración francesa tiene ya un recorrido previo, pues hace dos años que se ha estrenado el programa de movilidad internacional de profesorado "Jules Verne" que permite que un profesor comprometido en un proyecto pedagógico pueda solicitar una estancia de

hasta un año, renovable una vez, para conocer sistemas educativos en otros países.

Pocos profesores españoles conocen que, en aplicación de medidas destinadas a fomentar la movilidad a diferentes niveles, existe la posibilidad de que un profesor funcionario español pueda solicitar un destino en Francia (es la administración francesa quien decide su aceptación). Esta situación puede durar un año y va acompañada de medidas formativas tendentes a facilitar la integración en el sistema francés. Admite también la posibilidad de pedir, tras una evaluación por la inspección francesa, una renovación por un período de varios años y puede incluso culminar en su incorporación como funcionario al sistema francés. Si bien es una medida que no está pensada para este tipo de programas, sí es cierto que pudiera, eventualmente, ser utilizada para facilitar intercambios o estancias de profesores que trabajen en programas de doble titulación, donde el conocimiento del otro es un factor importante, no solo de enriquecimiento personal en cuanto a contrastar diferentes culturas pedagógicas, sino también de eficacia.

Es importante que la administración española disponga la puesta en marcha de iniciativas ágiles en este terreno siempre que se quiera facilitar el desarrollo de este tipo de programas. Con independencia de valoraciones de tipo general, la acción bilateral tiende a ser más fácil de desarrollar que las grandes medidas multilaterales que tardan años en concretarse y ser eficaces, y constituyen una manera de ir construyendo sociedades más abiertas. En este caso, el hecho de que Francia y España sean países vecinos es un factor importante que permite un diálogo cercano y soluciones rápidas.

Los programas hispano-franceses de doble titulación aparecen también como un instrumento importante para el sostenimiento de la acción educativa española en Francia y como apoyo a la importante presencia del español en este país vecino. Probablemente están llamados a desarrollarse de manera importante en el futuro: para ello serán necesarias las medidas de apoyo y dinamización, instrumentos para la movilidad, tanto académica como profesional. Una inteligente medida de fomento de la movilidad del profesorado hacia el país vecino, además de fuente de empleo, puede ser fuente de expansión y consolidación del español.

Tras una etapa de importante desarrollo de la equidad como valor educativo y social, los servicios públicos están llamados a encarar el reto de la calidad como medio para no quedar relegados, en algunos países desarrollados, a un servicio social subsidiario. Las exigencias europeas, pero también


internacionales en enseñanza de lenguas (terreno en el que convendría no errar), el reto de preparar a nuestra ciudadanía para la internacionalización progresiva de la sociedad en que nos movemos, y la necesidad de preparar con niveles crecientes de calidad a muchos sectores profesionales, hacen de los programas de doble titulación un instrumento práctico, más ágil que los grandes programas de construcción multilateral. Se pueden establecer objetivos a más corto plazo, se puede hacer frente a determinados problemas, se puede fomentar la movilidad de nuestra ciudadanía de manera más eficaz, siempre con la perspectiva de refuerzo y consolidación de nuestros intereses españoles: sería una pena, en un momento de auge del español embarcarnos en aventuras sin esta perspectiva.

El desarrollo de la acción bilateral hispano-francesa en materia educativa, ha sido fructífero en los últimos años, seguramente porque confluyen muchos aspectos favorables, pero también porque ha habido voluntades que lo han hecho progresar. La apreciación que nuestros vecinos tienen de nosotros es cada vez más positiva, de reconocimiento del gran progreso de nuestro país, de aceptación de muchas propuestas sociales que hemos desarrollado, y de respeto hacia las opiniones que expresamos. Todo ello constituye parte del bagaje con el que el español viaja por el mundo. Quizá la tarea que todavía queda por completar en un contexto en el que no es necesario hacer especiales campañas de difusión de la lengua española, sea la de incorporar al conocimiento que de España tiene la sociedad francesa, un complemento referido a la evolución que se ha dado en el nivel de la ciencia, las artes, las letras y la cultura españolas en las últimas décadas, que contribuya a enriquecer el mundo de los símbolos y tópicos que constituye frecuentemente la imagen de un país.

Un apunte cabe hacer, finalmente, sobre la virtualidad de los compromisos bilaterales en estos momentos de construcción europea multilateral. A veces se puede tener la sensación de que firmar un acuerdo bilateral en una materia en que existen ya directivas europeas pudiera tener poco sentido. La realidad desmiente este riesgo. En el caso de la cooperación bilateral hispano-francesa, los acuerdos que se van firmando van resolviendo situaciones entre poblaciones vecinas donde las posibilidades de movilidad son, en principio, mayores, van abriendo puertas a acuerdos similares, o incluso más amplios, y son un instrumento de construcción europea: eso al menos esperamos con un desarrollo importante en los próximos años.

Agrupaciones de Lengua y Cultura: ¿Hacia un futuro de sociedad multicultural?

CARLOS LÁZARO MELÚS
Asesor Técnico Docente
Consejería de Educación



Desde hace algún tiempo se viene verificando un cambio de perfil entre el alumnado de Agrupaciones de Lengua y Cultura. Con el objetivo de analizar cuál es la realidad actual de este colectivo, la Consejería de Educación en Francia realizó durante el curso 2008-09 una encuesta entre la inmensa mayoría de los estudiantes. Estas líneas publican los resultados de este estudio y analizan sucintamente las perspectivas de futuro que tiene el programa.

Evolución del programa

La progresiva integración de los emigrantes españoles en los países de acogida, o su regreso a España, ha ido modificando poco a poco tanto el perfil de los alumnos de lengua y cultura española como el número de inscripciones en estas enseñanzas. Mucho se ha hablado ya sobre el desajuste entre los parámetros con que el programa fue creado en los tiempos de la emigración española y la realidad actual de los alumnos de ALCE. Hoy en día, la práctica totalidad de estos estudiantes están plenamente integrados en las sociedades en las que viven y una gran mayoría posee la nacionalidad del país donde residen. Muchos ya no tienen el español como lengua materna. Esta tendencia irreversible hacia la integración lleva consigo un paulatino declive del número de inscripciones, a pesar del aumento de información y de la mayor difusión que se viene haciendo últimamente. Cabría, pues, preguntarse, si se tienen en cuenta estos datos anuales de matrícula, cuál es el futuro que tienen por delante las agrupaciones.

El seguimiento de estas inscripciones confirma el descenso objetivo de los números globales: el programa va lenta, pero progresivamente, perdiendo alumnado y, como consecuencia, va habiendo menos aulas y menos profesores. Campañas informativas pueden hacer rebrotar el número de inscripciones, pero la tendencia global es descendente. Esto no es en sí mismo ni malo

ni bueno, sino una adecuación de la oferta a la demanda real existente. Sin embargo, el cierre de aulas, a pesar de que se produce siempre tras largos períodos de mantenerse con escasísimo número de alumnos, suele causar cierta preocupación entre los colectivos afectados. Es normal, puesto que la medida supone la desaparición de la presencia española en la enseñanza de nuestra lengua en una zona determinada, ya que muchas veces un aula cubre amplias zonas geográficas.

Sin embargo, sería un análisis incorrecto pensar que el futuro de las ALCE es la desaparición. Supondría olvidar el importante papel que siguen desempeñando en la mayoría de países en los que están implantadas. Las clases siguen siendo, principalmente, un vínculo del residente en el exterior con la lengua española y con las tendencias culturales actuales de nuestro país, pero no es menos cierto que constituyen igualmente un mecanismo social de encuentro entre descendientes de españoles y una posibilidad nada desdeñable de practicar un idioma con hablantes de los mismos intereses. Son importantes para los estudiantes, pero también, y muy especialmente, para sus familias, incluyendo a los abuelos, quienes ven en ellas, con entusiasmo, el lazo de unión no ya con unas clases de español –que por otra parte también brinda Francia– sino con la realidad de lo español en abstracto, lengua y cultura mezcladas, y con unas raíces que es imprescindible conservar. En este sentido, siguen manteniendo toda su vigencia como uno de los principales pilares de la acción educativa en el exterior, destinado a la promoción y extensión de nuestra lengua y cultura por el mundo.

Situación actual

Durante el curso 2008-2009 la Consejería de Educación en París realizó un estudio sobre la situación del programa en Francia que proporcionó algunos datos dignos de ser tenidos en cuenta. Se elaboró un cuestionario y se organizó una recogida de datos ordenada, con el objetivo de establecer qué parámetros sustentaban una realidad aparentemente cambiante, qué dimensión podía tener este cambio y qué actuaciones de futuro podían ser las más adecuadas, en el caso de que la Administración se plantease abordar cambios.

La encuesta se distribuyó por la totalidad de las aulas del territorio galo y se analizaron 1765 respuestas –algo más del 75% del alumnado que en

aquel momento figuraba inscrito– que permiten calificar de muy alto el índice de fiabilidad. Los campos de estudio fueron los siguientes:

a) Perfil del alumnado

Los alumnos inscritos durante el curso 2008-2009 se distribuyeron de la siguiente forma:

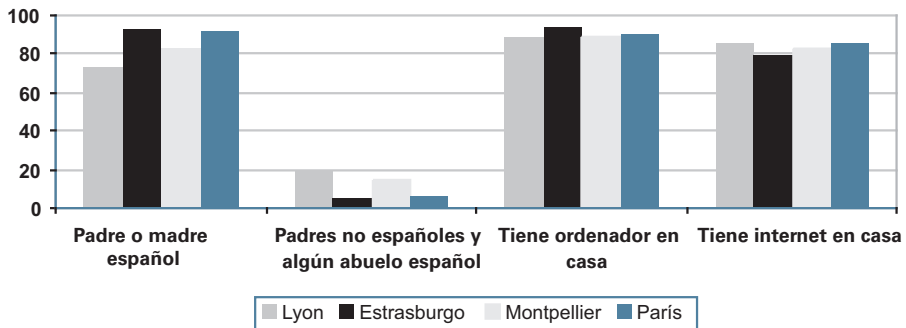
Edades	Nº de alumnos
7 años	153
8 años	204
9 años	211
10 años	235
11 años	202
12 años	230
13 años	163
14 años	135
15 años	89
16 años	85
17 años	29
18 años	13

En su tramo inferior de edades –de 7 a 8 años– el programa se nutre con regularidad: los datos de nueva inscripción anuales indican que la mayoría de alumnos que ingresan en las agrupaciones por vez primera pertenecen a este rango de edad. La encuesta confirma que en la gran mayoría de aulas hay presencia de este grupo de alumnos.

Por el contrario, en el tramo superior de edades, la presencia de alumnos mayores de 15 años es muy escasa, lo que viene a confirmar la sensación existente entre el profesorado de que los alumnos se mantienen en Primaria y descienden en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato.

El número de alumnos de los niveles I y II dobla al número de alumnos de los niveles III y IV. Esta situación es, hoy por hoy, más o menos coincidente con el paso de los alumnos al Collège (nuestra ESO). No existe un estudio detallado de cuáles son las causas, pero puede aventurarse como un factor determinante el hecho de que en Primaria sea prácticamente imposible encontrar clases de español lengua extranjera en el sistema educativo francés y de que, sin embargo, a partir del Collège los alumnos puedan acceder con facilidad al

estudio de nuestro idioma. El paso a la adolescencia puede ser percibido como otra de las causas de la disminución: los alumnos mayores serían más reacios a asistir a las clases, sobre todo teniendo en cuenta la sobrecarga horaria que supone para ellos el paso a la Secundaria, especialmente el día de las clases de ALCE (tres horas seguidas añadidas al ya abultado horario diario en los institutos de secundaria).

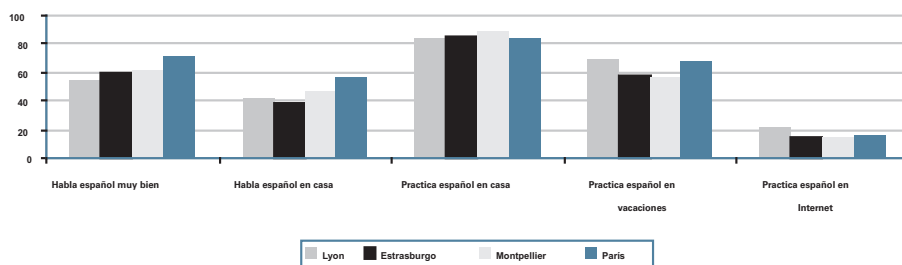


b) Conocimiento de lenguas: ¿un bilingüismo real?

Resultan muy interesantes los datos que el estudio brinda sobre el perfil lingüístico de nuestros alumnos porque los resultados difieren algo de la idea preconcebida de que el alumno de ALCE tiene hoy en día un claro perfil de hablante de español como lengua extranjera; al menos, no en el cien por cien de los casos. Sin perder de vista que se trata de percepciones que de sí mismos tienen los alumnos, en este sentido los datos arrojan una gran consistencia: una mayoría de alumnos (65%) manifiestan hablar español bien o muy bien.

La cifra de alumnos que lo hablan en casa (un poco menor) y lo practican en vacaciones (prácticamente igual) y el hecho de que se aprecie una gran estabilidad de la situación en cada una de las Agrupaciones permite concluir que un poco más de la mitad de nuestros alumnos pueden ser considerados todavía hispanohablantes, o al menos bilingües francés-español. Para este grupo, el español es todavía la lengua de comunicación familiar o, al menos, la lengua de comunicación con una parte de la familia: (padre/madre, abuelos). El resto, algo menos de la mitad, serían alumnos francófonos, con mayor o menor nivel en español, que practicarían la lengua sobre todo en clase, o también en períodos vacacionales; sin embargo, en este caso, ya no podríamos hablar de bilingüismo. Calificar el español como lengua extranjera para estos

alumnos puede parecer un poco extremo, pero la realidad demuestra que el uso que de él hacen se acerca mucho a este concepto.



El apoyo familiar al estudio de la lengua castellana queda también de manifiesto por la amplia mayoría de alumnos que expresan una actitud positiva hacia nuestro idioma: bien lo hablan en su casa, lo practican en vacaciones o ambas cosas a la vez. Se trata de alumnos que todavía conservan en su ámbito familiar el uso del idioma de origen. Este dato es muy interesante porque contradice, en parte, la idea extendida de que la integración en la sociedad francesa de los antiguos emigrantes españoles conlleva el abandono del español. Al menos, se mantiene en la mitad de los casos aproximadamente. Y no es menos cierto que un buen porcentaje de alumnos que habla francés con sus hermanos, amigos e incluso padres, habla también español con algún otro miembro de la familia.

Existe un porcentaje más reducido de alumnos que dicen hablar en español con los compañeros de las clases de lengua y cultura –y no únicamente en el momento del encuentro profesor/alumno–. En este sentido, hablar español para este grupo, cuya tendencia natural debería ser usar el francés como lengua de comunicación, supone una satisfacción y un elemento de identificación cultural.

Muy relacionado con esta idea, las clases pueden contribuir a mantener un cierto nivel de cohesión del colectivo de familias que participan en el programa: efectivamente, dos de cada tres alumnos dicen encontrarse con sus compañeros solamente durante las clases. Se trata de chicos bien integrados en sus ambientes franceses de origen que, a pesar de no tener ningún contacto específico entre ellos, manifiestan agrado cuando se encuentran con otros compañeros en sus mismas situaciones.

Esta encuesta sólo analiza la situación lingüística del alumnado en un

momento dado. Será interesante repetirla periódicamente para analizar el comportamiento y la tendencia dominantes, en lo que al bilingüismo se refiere. Sería así posible confirmar la intuición de que la situación camina paulatinamente hacia un alumno francófono, con conocimientos de español y con presencia de nuestra cultura por encima de la situación del ciudadano medio, debido a las raíces que se siguen conservando y a la situación familiar de relativa unión con España (todos o casi todos tienen hoy por hoy familia en España, a quienes visitan con cierta regularidad). De cualquier modo, parece evidente que el contexto sociocultural de nuestros alumnos difiere del de un ciudadano francés medio con gran interés por nuestra lengua o cultura. De hecho, reivindican su derecho a estudiar español a través de nuestro programa porque precisamente su contexto es diferente: poseen raíces y contactos frecuentes con la sociedad española, conservan amigos españoles, forman parte de asociaciones de españoles y/o amigos de España, participan en eventos, actos culturales y fiestas tradicionales estrechamente relacionados con nuestro país, pero al mismo tiempo están profundamente integrados en su cultura francesa dominante. Se trata, en definitiva, de un colectivo pluricultural que practica valores procedentes de la cultura de origen insertándolos en la cultura y sociedad locales, en las que están perfectamente integrados.

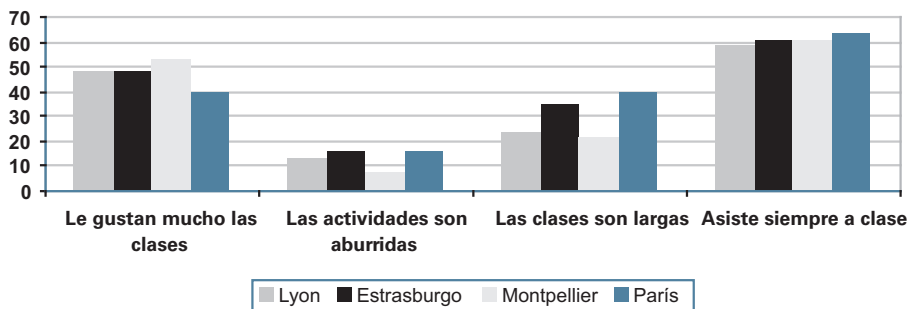
Este análisis de la situación actual hace comprender el cambio de óptica que el tratamiento didáctico de la enseñanza del español en las ALCE está sufriendo poco a poco: desde el punto de vista técnico de la enseñanza, la situación está pasando del estudio analítico y normativo del español como lengua materna a un estudio del español como lengua aprendida y los métodos didácticos utilizados van inspirándose más y más en los métodos de aprendizaje de español lengua extranjera. Sin embargo, conviene matizar tal y como acabamos de ver: no se trata de alumnado francés “puro” interesado por el español, sino de una realidad bastante más compleja.

En efecto, el interés de nuestros alumnos por lo español no se agota en lo puramente lingüístico, sino que continúa en lo cultural (música, cine, literatura...) y esto dota a nuestras clases de un valor añadido, ya que son percibidas no únicamente como un lugar de estudio, sino como un lugar de encuentro donde conocer a otros españoles, hablar en español, hacer amigos en español e impregnarse de aquellos rasgos culturales que nos definen.

c) Percepción subjetiva: ¿y qué piensan los alumnos y las familias?

La observación del programa en su conjunto presenta algunos interrogantes relacionados con el abandono del mismo al llegar a la edad de comienzo de la educación secundaria. En las cifras que figuran en el cuadro de alumnos por edades, se aprecia que la mitad correspondiente a los cinco primeros años es mucho más sólida que la segunda mitad. Pero, además, las cifras de asistencia en el segundo tramo de edad sufren una tendencia descendente hasta llegar a una situación final que supone que solamente un 10% de los alumnos que comienzan llegan a completar los estudios. Ya hemos visto anteriormente algunas posibles causas, pero la encuesta también pretendía detectar la percepción que de las clases tenían los propios alumnos, buscando algunas respuestas ante el abandono temprano. Sin incidir en posibles razones externas, que escapan al alcance del estudio, se trataba de hacer una prospección sobre la valoración que los alumnos hacían de sus clases para intentar concluir algún dato que permitiera estimar hasta qué punto influye en el abandono la propia estructura y tratamiento pedagógico de las clases. Esto proporcionó algunos elementos de estudio interesantes.

Casi la mitad de los alumnos de todas las Agrupaciones de Francia manifiestan que las clases les resultan atractivas, y asisten con absoluta regularidad a las mismas. Un número algo menor, pero igualmente significativo, acuden a las aulas por deseo de sus padres. En estos dos grupos de opinión resulta evidente que existe un amplio respaldo de las familias hacia el programa, pero la percepción de los alumnos no es exactamente la misma. Muchos de los niños que acudían a clase por consejo de sus padres, llegado el momento de la adolescencia, presentan una actitud de oposición a sobrecargarse de trabajo, a pesar de la opinión paterna y comienzan a ausentarse, con lo que disminuye paulatinamente la estadística.



d) Condiciones de asistencia: ¿las mismas para profesores y alumnos?

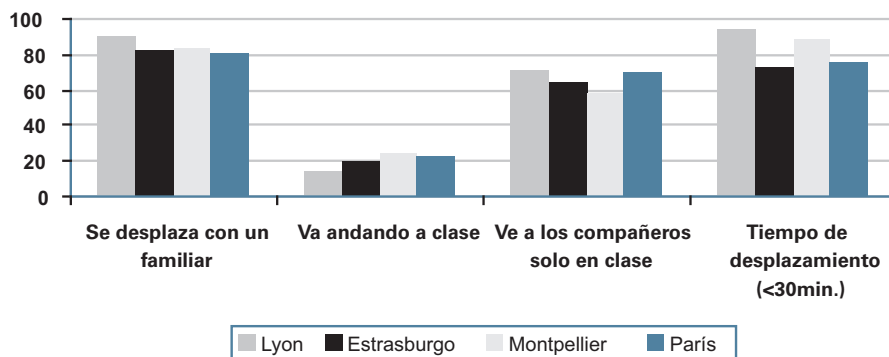
La percepción del programa desde fuera, parecería indicar que las condiciones de trabajo para los profesores y de asistencia para los alumnos han venido variando progresivamente. La disminución de la matrícula condicionaría en cierto modo la distribución geográfica de las aulas, que se va dispersando paulatinamente, lo que implica que profesores y alumnos se enfrenten a mayores desplazamientos diarios hasta llegar al lugar de trabajo. Por otro lado, esto parece llevar invariablemente consigo que los grupos sean cada vez más heterogéneos en lo que a edades y niveles de conocimiento del idioma se refiere.

Todo parecería indicar que profesores y alumnos trabajan, pues, en condiciones más complejas. ¿Existen datos que respalden esta idea?

En cuanto a la escasez de homogeneidad entre el alumnado, analizando los documentos administrativos del programa, es absolutamente cierto que la gran mayoría de nuestras aulas (aproximadamente un 70%) atiende a alumnos pertenecientes a dos o más niveles educativos no consecutivos, lo que dificulta sobremanera la labor del profesor, quien ha de atender en un mismo espacio y tiempo a alumnos de edades diversas, con intereses no coincidentes y de niveles de idioma variados.

Los desplazamientos del profesorado han venido aumentando a medida que las aulas se han venido dispersando y ampliando su radio geográfico, obligándoles a usar mayores tiempos de traslado. No todos los profesores se desplazan (un 10% no sale de la sede) y los traslados son más importantes en zonas rurales que en ciudades, pero un 40% conduce una media de 1.500 kilómetros mensuales, con casos puntuales de hasta 2550 kilómetros al mes.

Sin embargo, los datos reales demuestran que en el caso de los alumnos la situación no es en absoluto la misma. Se desplazan, normalmente acompañados de un adulto, y con un tiempo de traslado inferior a 30 minutos en la gran mayoría de los casos. En cuanto al modo de desplazamiento, alrededor del 20% lo hacen a pie y el resto utilizando algún tipo de transporte, bien público o privado en el caso de alumnos que viven en núcleos rurales. El número de alumnos que tienen tiempos de desplazamiento superiores a la hora es puramente testimonial. Es lógico, puesto que a partir de ese tiempo de desplazamiento, no acuden a las clases, teniendo en cuenta que los adolescentes tienen la posibilidad de estudiar español en sus centros.



Si no se producen fuertes variaciones en un futuro próximo –y nada parece indicar que vaya a ser así– a pesar del esfuerzo que puede suponer para los profesores, la evolución del programa puede seguir en una línea similar durante bastante tiempo.

Perspectivas de futuro: del concepto de emigrante al de ciudadano en el exterior

Sin duda alguna, la realidad española ha cambiado tanto en los últimos 35 años que cuesta trabajo pensar que un país que cuenta con más de cuatro millones y medio de inmigrantes fue en un pasado relativamente reciente un país que suministró mano de obra a Europa Central. La España de la emigración está lejos en las mentes del español que vive en territorio nacional, pero se encuentra mucho más cercana entre los propios emigrantes y sus descendientes. Sin embargo, utilizar la palabra emigrante para referirnos a esta población empieza a ser un término erróneo. Poco a poco se va imponiendo el concepto de ciudadano en el exterior, de ciudadano europeo, de ciudadano mundial. Perviven movimientos asociativos y culturales hispanos que hunden sus raíces en los años 60 y 70, pero la globalización, la internacionalización de la cultura, la facilidad de la movilidad entre países hacen que la herencia que los hijos de emigrantes recibimos se vaya transformando y que los residentes en el exterior vayamos formando una nueva sociedad, bilingüe, pluricultural y con una amplia participación en los dos modos de vida y en las dos concepciones del mundo. Conservamos nuestra nacionalidad de origen, reivindicamos nuestros derechos como españoles, participamos organizadamente en la vida pública española y francesa y somos ciu-

dadanos exigentes con respecto a las dos sociedades en las que vivimos y participamos.

Esta transformación de emigrantes a ciudadanos en el exterior lleva consigo que la idea del retorno definitivo a la madre Patria ya no se contemple, en general, como un objetivo por conseguir, sin que esto quiera decir que no se produzca en algunos casos. Sin embargo, son frecuentes los viajes, no solo vacacionales sino también para realizar estudios superiores, para realizar prácticas laborales o para pasar un tiempo trabajando en España.

Por eso, los objetivos del programa de ALCE no se fijan ya en mantener los lazos con la patria de origen, sino que han evolucionado y el programa se configura actualmente como uno más de los servicios educativos del Estado hacia sus ciudadanos en el exterior, al lado de programas prestigiosos como el de las Secciones Internacionales o el de los Centros de titularidad propia. Sigue sirviendo, por supuesto, de referencia para los hijos de quienes descendemos de la emigración clásica, pero también proporciona enseñanzas a hijos de matrimonios mixtos cuyo miembro español llegó al extranjero en momentos más recientes y, obviamente, a hijos de recién llegados que desean no tanto que no olviden el castellano, sino que no borren de la memoria lo que ya conocen, lo mantengan y conserven. Y, en definitiva, a cualquier español que resida en Francia y que desee aprovechar esta posibilidad.

Nuevas medidas para el cambio de perspectiva

El intento de adaptación más significativo a las nuevas realidades del programa es el anuncio de la implantación de un nuevo currículo para estas enseñanzas en un futuro inmediato. No es la primera vez que el currículo se actualiza, pero sí es la primera vez que se produce un cambio significativo de enfoque metodológico. En efecto, el nuevo currículo concibe la enseñanza del español desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para su elaboración, se ha contado con la colaboración del Instituto Cervantes, institución que ha plasmado las directrices del MCERL para el español en su Plan Curricular y que está actualmente encargada de certificar oficialmente el conocimiento del español como lengua extranjera. Esta colaboración es fruto de un acuerdo tripartito entre este organismo, el Ministerio de Trabajo y el de Educación.

El nuevo currículo contempla una variación en el nivel de lengua que se

persigue: al final de los 10 años de escolarización en el programa, los alumnos habrán alcanzado un nivel C1 de conocimiento de idioma, según el Marco. Y como precisamente el Instituto Cervantes es quien certifica este nivel de conocimiento, está previsto que los alumnos de agrupaciones tengan abierta la vía de la certificación a través de los diplomas de español lengua extranjera que correspondan a su nivel real de español, tanto si es, por ejemplo, un B1, un C1 o, por supuesto, un C2. Y esto sin perjuicio de seguir obteniendo el certificado que el Ministerio de Educación seguirá expidiendo al final de los estudios.

El acercamiento a la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras no deja de lado la cultura española e hispanoamericana, sino que los contenidos culturales se van integrando con los lingüísticos para formar un conjunto único e inseparable: lengua y cultura españolas van unidas ya que dominar un idioma supone apropiarse de la visión del mundo que tienen las sociedades que lo hablan.

El currículo viene acompañado de una serie de materiales y de unidades didácticas que están siendo completadas actualmente por los profesores encargados del programa y que asegurarán una cierta homogeneidad en cuanto a los contenidos impartidos, con las correspondientes adaptaciones a las realidades concretas de cada Agrupación. Y, en el caso específico de Francia, contemplarán soluciones para la diversidad del alumnado de nuestras aulas.

Otra novedad importante que moderniza las ALCE es la posibilidad de abrir estas enseñanzas a modalidades semipresenciales con la introducción de las nuevas tecnologías entre la metodología habitual de enseñanza y la incorporación de las ALCE al programa Escuela 2.0. (Recordemos que un 90% de nuestros alumnos tiene ordenador en casa y un 85% conexión a Internet). Se trata de flexibilizar los formatos y facilitar el acceso al programa a aquellos alumnos con dificultades de asistencia por razones de índole variada.

En conclusión, el programa de Agrupaciones está adquiriendo una nueva dimensión: se está modernizando; explorando nuevos campos metodológicos; flexibilizando sus formatos; en definitiva, preparándose para dar una respuesta adecuada a las demandas del perfil actual de alumnado.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN