

ACTES DE LA VUITENA JORNADA
DE LA CÀTEDRA POMPEU FABRA

“Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats”

Barcelona,
3 i 4 de novembre del 2022



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Actes de la **Vuitena Jornada** de la Càtedra Pompeu Fabra

**“Compromís de la universitat
amb la llengua catalana:
reptes i oportunitats”**

Barcelona, 3 i 4 de novembre del 2022

Càtedra
Pompeu Fabra

upf.



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Carrer de la Mercè, 12
08002 Barcelona

Octubre del 2023

Dipòsit legal: B 18238-2023

ÍNDEX

Presentació del rector Oriol Amat i Salas	5
Presentació de la doctora del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge i directora de la Càtedra Pompeu Fabra Rosa Estopà Bagot	7
La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos David Lasagabaster Herrarte	9
Reforçar l'ús del català en la recerca sense perdre competitivitat: és possible? M. Teresa Cabré Castellví	23
L'anglificazione dell'università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue Michele Gazzola	29
Entre la internacionalització i la responsabilitat lingüística. La gestió de les llengües a la universitat: un estudi pilot entre la Universitat de Göteborg i la Universitat Pompeu Fabra Vicent Climent-Ferrando, Lúdia Torrecillas, Virgínia Anguera i Núria Giraldo	43
TAULA RODONA	
“Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?” <i>Presentació i moderació: Ona Domènech Bagaria</i>	59
Actuacions de política lingüística a la UPC Imma Ribas Vila	61
Aportació de la UAB en matèria de política lingüística Màrius Martínez Muñoz	65
La política lingüística a la URV José Antonio Moreno Villanueva	67
La llengua catalana i la docència a la Universitat Pompeu Fabra: on érem, on som i cap a on anem Mireia Trenchs Parera	71

Em plau presentar-vos l'edició de les actes de la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra que, en aquesta ocasió, ha tractat el compromís de la universitat amb la llengua catalana, una qüestió de gran actualitat i rellevància.

La UPF és una universitat altament compromesa amb la llengua i la cultura catalanes; de fet, la creació d'aquesta mateixa càtedra l'any 2013 va ser una manera de visualitzar un compromís que, durant aquest mandat, hem tractat de reforçar i d'ampliar. En aquest sentit, la creació de la figura de la comissionada de Política Lingüística, amb la bona feina de la Dra. Mireia Trenchs, ha suposat un punt d'inflexió en aquesta tasca: la UPF s'ha adherit al Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana i hem impulsat el Pla d'Accions específiques per als anys 2022 i 2023, amb accions concretes que ja s'estan implementant, com el premi a la millor tesi en llengua catalana i, properament, als millors treballs de fi de grau i de màster fets en català. També hem incrementat l'oferta de cursos en català subvencionats per a la nostra comunitat universitària, fet que ha afavorit que el curs passat gairebé 350 professors acreditessin coneixements suficients de català per a la docència; així com un increment progressiu –potser no tant com voldríem, però en tot cas a l'alça– del percentatge d'assignatures impartides en català, segons dades del primer trimestre d'aquest curs.

Som una universitat catalana amb la mirada internacional. La conferència inaugural d'aquestes jornades, “La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos”, a càrrec de David Lasagabaster, professor de la Universitat del País Basc (UPV/EHU), ens va recordar com n'és d'important i d'imprescindible la convivència a qualsevol institució universitària entre la llengua pròpia i la resta de llengües emprades per l'Acadèmia. En aquest sentit, crec que la millor manera de donar a conèixer al món la particularitat del nostre territori, de la nostra llengua i de la nostra cultura és obrir les portes a aquest coneixement i reconeixement mutu.

Agraïm una vegada més als promotors i organitzadors de la Càtedra el fet de centrar aquesta vuitena jornada en una qüestió cabdal per a les universitats catalanes. Hem de continuar treballant de valent, intensament i millorant la visualització i l'ús del català a les nostres institucions, i, sense cap dubte, iniciatives com la present ens ajudaran a assolir aquest objectiu.

Oriol Amat i Salas

Rector de la UPF

El procés d'internacionalització de la universitat catalana reobre constantment el debat de quin és i quin hauria de ser l'ús real del català a les universitats, tant en la docència com en la recerca i en la gestió. La presència simultània de diverses llengües i cultures en un mateix territori i l'impuls del coneixement de llengües per a la comunicació en contextos internacionals s'han d'interpretar com un bé ecològic i una riquesa cultural. Però també pot ser el detonant de conflictes d'interessos i, sobretot, de jerarquitzacions lingüístiques –sovint, determinades per factors econòmics i/o polítics– i, a la llarga, de pèrdues i d'abandonament de parcel·les estratègiques d'ús per part de les llengües en una posició més feble.

Certes polítiques lingüístiques impulsades per centres d'ensenyament superior afavoreixen la primacia de l'anglès com a llengua franca en totes les situacions. El cert és que el pas de societats monolingües a societats plurilingües requereix una gestió molt atenta per tal que no en surtin perjudicades algunes llengües –especialment les pròpies d'un territori– i beneficiades unes altres. La universitat és un ecosistema molt complex, que té una importància vital per al futur d'una llengua, atès que actua com a lupa i mirall dels usos lingüístics científicotècnics i especialitzats d'aquesta. Per això és totalment pertinent que ens preguntem i que revisem quines han de ser les llengües de les universitats catalanes, i quin és i quin podria ser l'espai de la llengua catalana a les nostres universitats; i, en definitiva, que fem explícit el grau de compromís de la comunitat universitària –estudiants, professors i personal administratiu– amb la llengua catalana.

Ara fa uns mesos que el Consell Interuniversitari de Catalunya remarcava que la llengua catalana té avui dia un ús majoritari en la docència universitària, tal com es desprèn de les estadístiques més recents, que mostren que en els darrers cinc anys hi ha hagut un increment del 18,6% en el nombre d'assignatures impartides en català a les set universitats públiques de Catalunya. No obstant això, cal analitzar les dades per nivells docents, perquè és obvi que no és el mateix la docència de grau que la de màster o la de doctorat; d'altra banda, també hi ha altres factors, com certes tradicions d'usos lingüístics en determinades àrees de coneixement, que fan més complexa la situació.

Recollint les preocupacions de diversos sectors, enguany el Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya, conjuntament amb les dotze universitats de Catalunya, ha engegat el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana, amb el qual es pre-

tén fer efectiu l'ús del català com a llengua pròpia de les universitats, garantir els drets lingüístics dels estudiants i dels professors i incrementar la docència en català, per tal que el català sigui la llengua majoritària en els graus finançats amb fons públics. També es vol augmentar l'ús del català en l'àmbit de la recerca per tal d'impulsar la divulgació científica en llengua catalana. En aquest marc, sorgeixen qüestions fonamentals, com ara: quins són realment els reptes de futur de les universitats catalanes en matèria de llengua? Quines són les estratègies per posar en pràctica aquest pla? Quines en són les principals dificultats a curt i llarg termini? Quin paper hi juguen la conscienciació i la formació dels professors? I la tecnologia, i la traducció?

La Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que duu per títol “Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats”, es proposa de continuar la reflexió iniciada en jornades anteriors de la Càtedra, i contribuir a l'aportació d'idees que permetin aprofundir en un tema de tanta actualitat i que genera tanta preocupació com és el de l'ús natural de la nostra llengua en totes les situacions comunicatives, incloses les situacions especialitzades que neixen a la universitat i que es projecten a tota la societat.

Diverses vegades en les jornades de la Càtedra Pompeu Fabra s'havia tractat el binomi llengua catalana-universitat. I és que el procés d'internacionalització de la universitat catalana reobre constantment el debat de quin és i quin hauria de ser l'ús real del català a la universitat, tant en recerca com en docència com en gestió; però sembla que les respostes no acaben de ser ni fàcils ni clares. Així, per recordar tres moments com a exemples: en la segona jornada, “El multilingüisme en blanc i negre”, es va tractar aquest tema a les conferències magistrals tant de la Dra. Trenchs com del Dr. Vila. Així mateix en la cinquena jornada, “Impacte de la mundialització sobre les llengües”, es va tractar el tema de la llengua a la universitat a la conferència de la Dra. Aritzeta. I també en la darrera, la setena, “Model de llengua, variació, ensenyament i realitat”, a la magistral ponència del Dr. Matas.

Un motiu més per revisar el tema, i qüestionar-se i debatre el rol present i futur de les llengües a les universitats catalanes. Les intervencions dels ponents en la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que es recullen en aquest volum, són veus plurals que sumen i que, des d'aproximacions diverses, contextualment, generacionalment i també disciplinàriament, contribueixen, doncs, a la reflexió sobre el ***compromís de la universitat amb la llengua catalana***.

Rosa Estopà Bagot

Directora de la Càtedra Pompeu Fabra

i professora titular del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge (UPF)

La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos

David Lasagabaster Herrarte

Catedràtic de Lingüística Aplicada

Professor de la Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

En la actualidad, el inglés se ha convertido en la lengua franca en muchas partes del planeta; pero esta tendencia es especialmente reseñable en el contexto europeo. No cabe duda de que la lengua inglesa se ha erigido en la lengua preponderante en múltiples y variados contextos, pero su impacto ha sido especialmente significativo en el ámbito educativo en general y el universitario en particular. En esta contribución analizaré cómo ha afectado esta situación al sistema universitario vasco, en el que, a la presencia del castellano y el euskera, se ha venido incorporando con fuerza durante los últimos años el inglés como lengua de instrucción. Para ello me centraré en el impacto que esta política lingüística multilingüe está teniendo en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), la única universidad pública y la de mayor tamaño de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Tras una breve presentación del contexto sociolingüístico de la CAV, expondré cuál ha sido la evolución de la presencia de las tres lenguas vehiculares (euskera, castellano e inglés) tanto en el sistema preuniversitario como en la UPV/EHU, y cómo dicha presencia ha sido recibida por la comunidad universitaria. A continuación, examinaré los dos planes sobre los que se asienta la política lingüística de la UPV/EHU, así como en qué medida las creencias existentes con respecto a la coexistencia de las tres lenguas afectan a las prácticas lingüísticas que tienen lugar en la práctica diaria en el aula. Para finalizar, me centraré en los retos que tanto el euskera como el inglés deben afrontar en este contexto universitario en particular.

2. El contexto sociolingüístico vasco

Para que el lector tenga una imagen de cuál es el contexto sociolingüístico vasco en la actualidad, comenzaré por describir el mismo. Según la última encuesta sociolingüística,

realizada en el año 2016 (Gobierno Vasco, 2019), en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) un 34% de la población es bilingüe en euskera y castellano, un 19% entraría dentro de la clasificación de bilingües pasivos (no tienen problemas para entender el euskera, pero sí para hablarlo o escribirlo), mientras que un 47% de sus habitantes tiene un conocimiento del euskera rudimentario o simplemente inexistente. De este modo, algo más de 630.000 ciudadanos son bilingües, entre los cuales el 60% tiene el euskera como L1. Sin embargo, el porcentaje de población bilingüe es considerablemente más alto entre la franja de edad más joven que participó en el estudio; esto es, quienes tenían entre 16 y 24 años a la sazón. Entre estos, el porcentaje se eleva hasta el 71,4%, lo que contrasta con los datos obtenidos 25 años antes, ya que casi se triplica el porcentaje de la misma franja de edad en 1991, que ascendía al 25%. Sin duda, el factor que ha contribuido a este enorme crecimiento ha sido el sistema educativo, al que prestaré atención en la siguiente sección.

Pero antes parece conveniente contrastar el conocimiento del euskera existente con su uso en la vida diaria, para lo que haré referencia al estudio realizado por el clúster de sociolingüística (*Soziolinguistika klusterra*, 2021). En este estudio se analizaron más de 215.000 conversaciones en lugares públicos tales como tiendas, mercados, o estaciones de autobuses. En dichas conversaciones participaron más de 600.000 interlocutores, cuyas prácticas lingüísticas se examinaron por medio de la observación directa sin que las personas bajo observación se percataran de la presencia de los investigadores. Todas las conversaciones se clasificaron en un único idioma (el predominante) para asegurar la comparabilidad de los datos recogidos. El estudio mostró que había un claro efecto del factor edad, de manera que, entre los niños de 2 a 14 años, un 19,3% de las conversaciones tuvieron lugar en euskera, mientras que a partir de esta franja de edad los porcentajes bajaban gradualmente: el porcentaje era del 12,5% entre los jóvenes (15-24 años), del 11,5% entre los adultos (25-64 años) y, finalmente, de tan solo el 8,1% entre las personas de más edad (< 65 años). Así, las conversaciones en euskera representaron un 12,6% o un octavo del total de conversaciones observadas, lo que los autores del estudio tildan de “minoría notable”.

Los autores destacan que se ha producido un vuelco de la pirámide de edad, en el sentido de que se ha pasado de una situación en la que la base de dicha pirámide la conformaba la población de más edad (como suele ser habitual en la mayoría de lenguas minorizadas europeas; véase por ejemplo el caso del friulano en Italia en Bier y Lasagabaster, 2022b) a una nueva en la que esta mayoría la forma la población más joven. Asimismo, se destaca que las mujeres hacen un mayor uso del euskera que los hombres y que son más activas en los eventos relacionados con la revitalización de la lengua. Por territorios, Gipuzkoa es donde más se habla, seguido por Bizkaia y en último lugar Araba. Las situaciones en las que se produce un uso más extendido del euskera son aquellas en las que participan niños o niñas junto con personas adultas.

Puesto que, como señalábamos anteriormente, el sistema educativo ha ejercido una influencia fundamental en el aumento de hablantes de euskera, en la siguiente sección describiremos brevemente su evolución durante los últimos años. Comenzaremos por el sistema preuniversitario.

3. El sistema educativo vasco preuniversitario

En la actualidad, existen tres modelos lingüísticos: el modelo A, el modelo B y el modelo D. La letra C no se utilizó en estas denominaciones porque no existe en el alfabeto vasco moderno y, puesto que las etiquetas debían servir para las dos lenguas cooficiales, se decidió omitir dicha letra. Estos tres modelos lingüísticos se pueden describir sucintamente del siguiente modo:

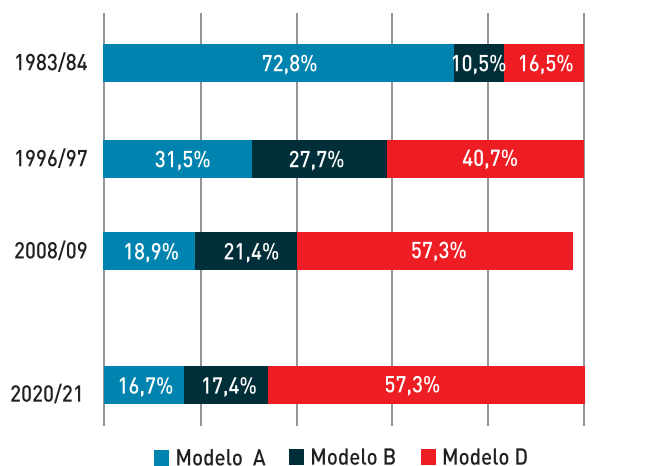
(i) **Modelo A:** este es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con aproximadamente una hora diaria de clase.

(ii) **Modelo B:** se trata de un programa de inmersión temprana parcial en el que aproximadamente la mitad de las asignaturas se imparten en euskera y la otra mitad, en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar mucho de un centro a otro.

(iii) **Modelo D:** es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en euskera, excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (una hora diaria de clase aproximadamente). Cuando la L1 del alumnado es el euskera se trata de un programa de mantenimiento, mientras que para quienes tienen el castellano u otra lengua diferente del euskera como L1 se convierte en un programa de inmersión temprana total.

El siguiente gráfico recoge la evolución de los tres modelos desde su puesta en marcha en el año 1983.

Gráfico 1. Evolución de los tres modelos lingüísticos



Cuando los modelos se pusieron en marcha en el curso 1983/84, el modelo A era el más popular con diferencia y más de 7 de cada 10 familias se decantaban por el mismo, mientras que el modelo D tan solo contaba con un 16,5% del alumnado. Sin embargo, con el pasar de los años se produjo una caída constante en el número de matriculados en

el modelo A hasta el 16,7% en el curso 2020/21, al tiempo que el modelo D aumentaba su porcentaje hasta el 65,9%, pasando así a ser el más escogido por los progenitores. Por su parte, el modelo B se ha estabilizado en torno a un 17%-20%.

Cabe destacar que en la actualidad el Departamento de Educación del Gobierno Vasco está trabajando en un nuevo modelo plurilingüe en el que el euskera se convertirá en el eje del sistema educativo. En estos momentos todos los agentes involucrados están realizando sus aportaciones, ya que se pretende poner en marcha en el curso 2023/24, por lo que todavía se encuentra en proceso de definición.

El gran impacto de los modelos bilingües (B y, sobre todo, D) se ha podido constatar en un reciente estudio realizado por Bier y Lasagabaster (2022), en el que el grado de competencia lingüística del futuro profesorado durante el curso 2022 se comparó con los resultados obtenidos en una muestra similar 18 años antes, es decir, en 2004. Mientras que la competencia en castellano resultó ser alta o muy alta en ambas fechas (98,7% en 2004 y 97,8% en 2022), y por tanto sin diferencias, sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en el caso del euskera, que pasó del 81% en 2004 al 95,2% en 2022.

Sin embargo, como veíamos en el caso de la población en general en la sección anterior, entre los jóvenes el uso del euskera no casa con el alto grado de conocimiento. El estudio coordinado por Uranga (2013) es digno de mención por la enorme muestra recogida, ya que en el mismo participaron más de 35.000 estudiantes de 4º de Educación Primaria (9-10 años) y de 2º de Educación Secundaria (13-14 años). Este estudio es significativo porque englobó al total de la población escolar de estos dos cursos en la CAV. Los autores compararon el uso que se hacía del euskera en clase y en el patio, y observaron que, por un lado, había grandes diferencias entre los modelos lingüísticos, y por otro, que el factor edad jugaba de nuevo un papel preponderante. Así, el uso que se hacía del euskera en el modelo A era residual y no alcanzaba el 1% ni en clase ni en el patio. En el modelo B en 4º de EP se pasaba del 32% en clase al 7% en el patio, pero los porcentajes eran aún menores en 2º de ESO, pasando del 8% en clase al 4% en el patio. Esta misma tendencia se observó en el modelo D, aunque con porcentajes de uso mayores: 79% en clase y 41% en el patio en 4º de EP, y 44% en clase y 29% en el patio en 2º de ESO. Nuevamente, a mayor edad, menor uso del euskera.

Los autores del estudio propusieron dos medidas para mejorar el conocimiento del euskera: por un lado, mejorar la competencia lingüística en el modelo B, ya que casi un tercio del alumnado no alcanzaba el B1 en EP ni el B2 en ESO. Por otro lado, recalcaron la necesidad de fomentar el uso del euskera también en el modelo D, para lo que se deberían impulsar contextos de uso significativos y reales, así como aumentar su uso entre referentes sociales (por ejemplo, entre deportistas debido a su influencia sobre los más jóvenes). En el estudio también se analizaron las actitudes lingüísticas y, como ocurriera con el uso, estas se veían negativamente afectadas por la edad, de manera que las actitudes negativas hacia el euskera aumentaban de un 12% en EP a un 19% en ESO, mientras que en el caso del castellano se estabilizaban en un porcentaje bajo en ambas etapas educativas: tan solo el 3% del alumnado mostraba actitudes desfavorables hacia la lengua mayoritaria.

Estos resultados nos llevan a considerar las reflexiones de Marí (2022: 160) en torno a la importancia indiscutible de los comportamientos lingüísticos personales, ya que la acción colectiva es el fruto de la suma de iniciativas personales, por lo que es muy impor-

tante que en la escuela se trabaje en la necesidad de que el alumnado sea consciente de su responsabilidad para con la lengua minorizada. El alumnado debe ser consciente de la incoherencia que supone no utilizar una lengua que se conoce y hacia la que, en la mayoría de los casos, se tienen actitudes favorables.

A la presencia de las dos lenguas cooficiales se ha sumado con mucha fuerza durante las dos últimas décadas el inglés. Desde las instituciones europeas se ha venido impulsando el multilingüismo, lo que ha traído consigo que en la actualidad el inglés se imparta desde 3º de EP. Pero son muchas las escuelas vascas que han decidido adelantar su introducción aún más, con lo que en muchos centros se imparte desde Educación Infantil. A pesar de que algunas voces discrepantes han denunciado que esta presencia cada vez mayor del inglés puede afectar negativamente al proceso de revitalización del euskera, la sociedad vasca en general se ha mostrado claramente favorable al multilingüismo que supone añadir el inglés a las dos lenguas cooficiales (Lasagabaster, 2017). Esta tendencia también se ha dejado notar en el ámbito universitario, nuestro próximo foco de atención.

4. El sistema universitario vasco: el caso de la UPV/EHU

En la CAV existen cuatro universidades, una pública (UPV/EHU) y tres privadas: la Universidad de Deusto (que cuenta con unos 10.000 estudiantes), la Universidad de Mondragón (con algo más de 5.000 estudiantes), y la recién creada EUNEIZ (con aproximadamente 200 estudiantes). Puesto que en la UPV/EHU cursan sus estudios más de 45.000 estudiantes, a los que se añaden más de 5.300 miembros del PDI y 1.700 del PAS, la universidad pública triplica en cifras a las tres privadas juntas.

La UPV/EHU es oficialmente bilingüe desde su fundación en 1980 y, de hecho, esto ya aparece remarcado en el primer artículo de sus estatutos, donde se lee lo siguiente: “Su actividad se dirigirá a satisfacer las necesidades de la sociedad vasca [...] difundiendo en ella los conocimientos de la cultura y la ciencia universal, *prestando atención principal a la cultura y la lengua vasca*” [el énfasis es nuestro]. Es por ello que esta institución juega un papel fundamental en el proceso de normalización del euskera a través de las muchas actividades que en ella se desarrollan. A continuación, y tomando la definición de política lingüística propuesta por Spolsky (2004) como marco de referencia, la UPV/EHU nos servirá como ejemplo a la hora de analizar el impacto del multilingüismo en los tres componentes que propone este autor (planificación lingüística, creencias lingüísticas y prácticas lingüísticas y), así como su acogida entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad universitaria: PDI, PAS y alumnado.

Spolsky (2004) señala que la política lingüística de cualquier institución social como la universidad gravita sobre tres componentes principales: (i) La planificación lingüística: este componente se refiere a la formulación de una política lingüística explícita sobre el uso de las lenguas. En el caso de la universidad, engloba las decisiones que se toman en relación con el uso y la enseñanza de las lenguas. (ii) Las creencias o ideologías lingüísticas: tienen que ver con las creencias sobre las lenguas y su uso, incluyendo las actitudes lingüísticas del hablante. (iii) Las prácticas lingüísticas: se trata de las elecciones que hacen los miembros de la universidad a la hora de utilizar una u otra lengua en

situaciones académicas y en las relaciones personales en el contexto universitario. A continuación abordaremos cada uno de estos tres componentes y cómo aparecen reflejados en el caso de la UPV/EHU.

4.1. La planificación lingüística

La planificación lingüística de la UPV/EHU pivota sobre dos documentos, el *III Plan Director del Euskera 2018-2022* y el *Plan de Plurilingüismo*. Para la redacción del primero de ellos, en primer lugar se llevó a cabo un diagnóstico de cuál era la situación del euskera partiendo de la evaluación que se realizó en el *II Plan Director del Euskera* para el periodo 2013-2017. Entre las fortalezas detectadas, se podrían destacar las siguientes:

- El 97% de las asignaturas obligatorias se impartían en euskera.
- Un número elevado de estudiantes cursaba sus estudios en euskera.
- La UPV/EHU ocupaba una posición de liderazgo en el número de tesis doctorales defendidas en euskera.
- Había un número elevado de plazas de PDI que requerían conocimientos de euskera.
- La UPV/EHU lideraba la producción, transmisión y difusión del conocimiento en euskera.
- Se contaba con una amplia experiencia en la planificación, el desarrollo y uso de corpus lingüísticos.
- El euskera contaba con una significativa presencia en actividades culturales y de divulgación.
- Existía un excelente servicio de traducción e interpretación.

Sin embargo, también se detectaron una serie de debilidades a las que este III Plan debía prestar atención y tratar de subsanar. Entre estas destacaban las siguientes:

- Dificultad para aumentar la oferta de asignaturas optativas en euskera.
- Baja oferta en euskera en posgrado.
- Necesidad de mejorar la calidad del euskera en la docencia de algunas disciplinas.
- Alta temporalidad del PAS, lo que obstaculizaba el desarrollo de políticas efectivas.
- Uso reducido del euskera con respecto a su conocimiento.
- Escasa visibilidad de las revistas científicas en euskera.
- Difusión mejorable del trabajo realizado en el campo del corpus lingüístico.
- Presencia mejorable del euskera en algunas aplicaciones informáticas.

En el año 2020, coincidiendo con el fin de mandato del equipo rectoral que dirigía entonces la UPV/EHU, se llevó a cabo un balance del mandato que incluía información relevante en relación con el III Plan Director del Euskera. Así, se constató que el porcentaje de asignaturas obligatorias impartidas en euskera había aumentado hasta el 98%; que el 54% del alumnado de primer curso elegía el euskera como lengua de instrucción; que el

61% del PDI contaba con perfil bilingüe (en euskera y castellano); que 247 miembros del PDI habían participado en los programas de formación para impartir docencia en euskera; que de las 400 tesis doctorales que se habían defendido el último año, 64 de ellas (el 16%) estaban escritas en euskera. El 58% de estas 64 tesis eran además internacionales (se habían redactado y defendido parcialmente en inglés); que se habían publicado 500 artículos científicos en euskera, así como 300 libros de texto y 60 libros de materiales didácticos.

Por su parte, el Plan de Plurilingüismo se puso en marcha en 2005 con el objetivo de promover el uso de lenguas extranjeras como medio de instrucción. A pesar de que en un principio incluía asignaturas en inglés, francés y alemán, esta última lengua se suprimió enseguida de la oferta debido a la escasa matriculación; pocos centros preuniversitarios imparten esta lengua en la CAV y, además, la mayoría del alumnado que la pudo elegir en sus centros no contaba con la competencia lingüística suficiente para seguir una clase universitaria en alemán. El Plan de Plurilingüismo se puso en marcha con seis objetivos en mente: (i) dar continuidad a las experiencias de enseñanza en lenguas extranjeras puestas en marcha en la educación preuniversitaria; (ii) fomentar la movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior; (iii) impulsar las actividades (congresos, seminarios, charlas, cursos, etc.) en lenguas extranjeras de manera que estas se convirtiesen en lenguas de trabajo; (iv) potenciar la inserción laboral de los egresados; (v) aumentar y hacer más atractiva la oferta para el alumnado participante en programas de intercambio, y (vi) promover la internacionalización del profesorado.

El primer reto consistió en gestionar las acreditaciones del profesorado. Desde un inicio se estableció que el profesorado dispuesto a participar en el programa debía atesorar un nivel C1 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas; pero también se pusieron en marcha una serie de iniciativas con el objetivo de facilitar la incorporación al Plan de nuevo profesorado que pudiera estar interesado en sumarse al mismo. De este modo se diseñó un test (denominado TOPTULTE) de nivel C1 que se podía realizar en la misma UPV/EHU para comodidad de los interesados, al tiempo que se contemplaron tres casos en los que se procedía a la convalidación de este nivel si se cumplía con alguno de los siguientes supuestos: haber realizado el grado completo en inglés en una universidad extranjera, haber redactado y defendido la tesis en inglés, y haber impartido más de 100 horas de docencia en una universidad cuya lengua oficial fuese el inglés.

Asimismo, se pusieron en marcha otra serie de acciones encaminadas a impulsar la participación del profesorado en el Plan. Así, se organizaron cursos metodológicos gratuitos que, en la actualidad, ascienden a nueve y en los que se pretende ahondar en aquellas cuestiones que el profesorado encuentra más complejas, como el uso del lenguaje informal en clase, la mejora de la pronunciación y la interacción en el aula, el enriquecimiento de las habilidades de gestión de la tutorización online, o el uso de las nuevas tecnologías. A los cursos metodológicos se unen una serie de recursos lingüísticos que incluyen un foro virtual donde el profesorado puede conversar sobre los retos que se encuentran en el aula, recursos en internet (diccionarios de diferentes disciplinas, presentaciones, etc.), así como cursos de idiomas para quienes deseen fortalecer su competencia lingüística o para quienes ya han alcanzado un B2 y desean dar el salto al C1. También existe un sistema de corrección de guías docentes para aquellas asignaturas que se ofrecen por primera vez.

Otra medida ha consistido en desarrollar tanto en grado como en posgrado los denominados “English friendly courses”, en los que la guía docente aparece también en inglés, y las tutorías, las tareas y los exámenes se pueden realizar en inglés. El objetivo es que aquel alumnado de programas de movilidad cuya baja competencia en castellano les cause inseguridad y consideren que no es suficiente para afrontar algunas tareas, puedan hacerlo en inglés mientras perfeccionan el conocimiento de la lengua mayoritaria.

En el documento de fin de mandato de 2020 al que aludíamos anteriormente, se destacaba entre los logros obtenidos, en relación con el Plan de Plurilingüismo, el incremento de un 26% de las asignaturas ofertadas en lenguas extranjeras en grado y máster. Sin embargo, de las 841 asignaturas ofertadas, 633 se impartían en inglés y el resto en francés, porcentajes que confirman la hegemonía de la lengua inglesa. El número de asignaturas ofertadas en el Plan de Plurilingüismo equivale al 5%-7% de la oferta total de la UPV/EHU. Otros datos de interés son los siguientes: en el curso 2020/21, 5.556 alumnos (el 13% del total) participaron en el Plan de Plurilingüismo; 21 de los másteres impartían docencia parcialmente o totalmente en inglés; había 1.330 docentes acreditados para dar clase en una lengua extranjera, y se había impulsado la Mención EMI (English-Medium Instruction), para cuya obtención el alumnado debe haber cursado al menos 30 créditos en la lengua extranjera. Aunque se ha impulsado el que las distintas facultades oferten al menos 30 créditos en lenguas extranjeras, la instauración del Plan varía dependiendo de los grados: la oferta es muy amplia en los grados de Economía, Química, Arquitectura o Historia, por ejemplo; pero es muy reducida o inexistente en los grados enmarcados dentro de las ciencias de la salud.

Pasamos ahora al segundo de los tres componentes anteriormente citados.

4.2. Las creencias/ideologías lingüísticas

Las creencias del profesorado han sido ampliamente estudiadas, y todas las investigaciones (e.g. Aguilar, 2015; Cots, 2013; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011, 2014; Fortanet-Gómez, 2013) coinciden en apuntar que la actitud del profesorado hacia el uso de lenguas extranjeras, en concreto hacia el inglés, es favorable. El profesorado destaca que las universidades deben ofertar cursos en inglés, porque hoy día esta es sin duda la lengua franca en la academia y su no impartición acarrearía efectos negativos debido al papel fundamental que esta lengua desempeña en la transmisión del conocimiento.

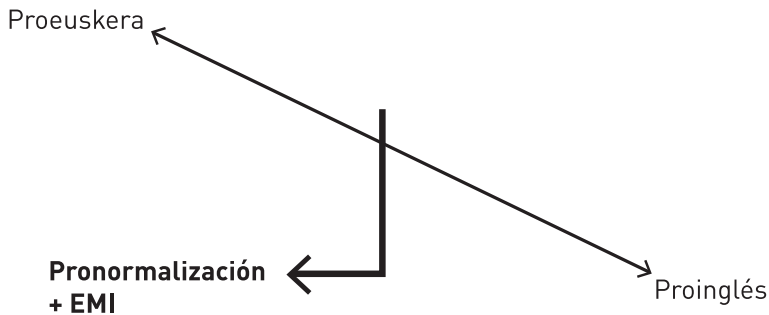
En el caso concreto de la UPV/EHU, se ha observado que tanto el PDI, como el PAS y el alumnado muestran actitudes positivas hacia los cursos EMI. Las razones que esgrime la comunidad universitaria a favor del uso del inglés como lengua extranjera son variadas: ayuda a mejorar la competencia lingüística del alumnado local y del profesorado, ya que se habitúan a utilizar el inglés como lengua de trabajo; funciona como un factor de atracción para el alumnado extranjero; contribuye a escalar posiciones en los rankings internacionales, y facilita la incorporación al mercado laboral, ya que el inglés se ha convertido en una condición *sine qua non* a la hora de optar a un creciente número de puestos de trabajo; entre otras razones.

No obstante, el alumnado, aunque también es partidario en su conjunto de la enseñanza en lenguas extranjeras, es menos entusiasta que el PDI y el PAS. El grupo que es más

reluctante está formado por aquellos que tienen el euskera como lengua materna, ya que consideran que el inglés puede afectar negativamente a la presencia del euskera y a su proceso de normalización (véase Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013 y 2014). En cualquier caso, es importante recalcar que esta actitud es compartida por un número reducido del alumnado. Sin embargo, los tres estamentos universitarios coinciden en que la enseñanza en inglés no perjudica al aprendizaje de los contenidos de los cursos.

El posicionamiento de la comunidad universitaria de la UPV/EHU con respecto a la convivencia del euskera y el inglés en el currículo aparece sintetizada en la Figura 1. En los dos extremos actitudinales se enmarcan dos grupos no muy numerosos. Por un lado, quienes consideran que aún se deben hacer más esfuerzos en favor del euskera debido a su posición de lengua minorizada (los proeuskera) y, por otro lado, quienes estiman que se han dedicado excesivos medios al fomento del euskera y que ya es hora de dedicárselos al inglés (los proinglés). Sin embargo, la gran mayoría de la comunidad universitaria se sitúa en una posición intermedia y considera que las dos lenguas pueden y deben coexistir (los pronormalización + EMI o enseñanza en inglés).

Figura 1. Creencias lingüísticas de la comunidad universitaria de la UPV/EHU



Las siguientes tres citas por parte de un miembro del PAS y dos del PDI, y tomadas del estudio realizado por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014: 353), reflejan el sentir más generalizado:

“Yo no creo que la presencia cada vez mayor del inglés tenga efectos negativos. El hablar más lenguas siempre será positivo para el euskera. La internacionalización no va en contra del euskera” (PAS número 33)

“La coexistencia de las lenguas es un reto al que debemos hacer frente. Creo que la promoción del inglés debe ir de la mano de la promoción del euskera. El objetivo tiene que ser conseguir graduados que sean capaces de comunicarse en las tres lenguas y no solo en una, ya sea euskera o castellano, como ocurre a menudo hoy día” (PDI número 49)

“Yo creo que es beneficioso a la hora de disminuir el antagonismo euskera/castellano. Con la llegada del inglés, la lengua de instrucción se puede convertir en una opción más que en un posicionamiento lingüístico a favor de una de las dos lenguas cooficiales” (PDI número 60)

En la siguiente sección analizaremos cómo se gestiona la coexistencia de las tres lenguas en las prácticas lingüísticas que tienen lugar en las aulas EMI.

4.3. Las prácticas lingüísticas

En un estudio basado en grupos de discusión (Doiz y Lasagabaster, 2017), el profesorado que impartía docencia en inglés apuntaba hacia una tendencia muy clara en cuanto al uso que hacían de las lenguas. Cuando se trataba del contexto del aula, la lengua que utilizaban casi en exclusividad era el inglés. El euskera o el castellano tan solo se utilizaban cuando se trataba de esclarecer cuestiones relativas al léxico de la especialidad. Los exámenes y las tareas se realizaban únicamente en inglés y la gran mayoría (y en muchos casos la totalidad) de los materiales también se presentaban en inglés. Sin embargo, fuera de clase, por ejemplo en las tutorías, casi todos los participantes utilizaba la L1 (ya fuera el euskera o el castellano) para la comunicación con el alumnado. Puesto que la UPV/EHU no tiene una política lingüística específica con respecto a la utilización de las distintas lenguas en clase (a diferencia de lo que ocurre en la UPF, por ejemplo), el profesorado es partidario de ceñirse a la lengua de instrucción y tiende a desechar el uso de las otras lenguas que forman parte del bagaje lingüístico de su alumnado. A pesar de que en su gran mayoría se trataba de profesorado multilingüe, se mostraban partidarios de una visión monolingüe en sus usos lingüísticos. Estas prácticas llaman la atención con respecto a las recogidas en otros contextos. En Dinamarca, por ejemplo, donde los estudios coinciden en apuntar que la competencia en inglés es significativamente mayor que en el Estado español, Haberland (2014) destaca que en aquellos cursos en los que “nominalmente” la enseñanza se debe desarrollar en inglés, el uso de la lengua local, el danés, es habitual e incluso desempeña un papel importante en las clases EMI.

El uso casi exclusivo del inglés entre el profesorado de la UPV/EHU se puede achacar a dos creencias ampliamente extendidas. En primer lugar, a la idea de que cuanto mayor sea la exposición a la lengua extranjera, mayor será la mejora lingüística entre el alumnado. Y en segundo lugar, a la influencia que han venido ejerciendo los programas de inmersión canadienses en la enseñanza preuniversitaria vasca. En el contexto canadiense se ha fomentado que las distintas lenguas se mantengan en compartimentos estanco, de manera que esta creencia ha calado en los niveles preuniversitarios y ha llegado también al ámbito universitario vasco (Doiz y Lasagabaster, 2017).

Puesto que el estudio anterior estaba basado en los comentarios del profesorado sobre sus prácticas lingüísticas, Serna-Bermejo y Lasagabaster (2022) se embarcaron en un estudio observacional para confirmar si lo que el profesorado pensaba que hacía en clase era lo que realmente sucedía en el aula. Con este objetivo en mente, dos profesores del grado de Economía fueron observados durante la impartición de una misma asignatura tanto en euskera como en castellano. Tras observar 39 horas de docencia y tras un exhaustivo análisis, los investigadores constataron que los dos profesores observados eran reacios a usar las otras lenguas en sus clases, independientemente de la lengua de instrucción, de manera que en sus clases en euskera se ceñían al euskera y en las clases en la lengua extranjera, al inglés. De hecho, se observaron episodios en los que el profesorado insistía en la importancia de que el alumnado utilizara un euskera “puro” y libre de *erderakadak*, es decir, libre de expresiones o términos que estuvieran “contaminados” por el castellano o una lengua extranjera. En este estudio también se sondeó la opinión del alumnado (más de 450 participantes) sobre el uso de las otras lenguas en sus clases, y las

actitudes desfavorables predominaron. La principal excepción que se contemplaba tenía que ver con aquellas situaciones en clase en las que la comunicación se veía interrumpida por algún tipo de barrera u obstáculo lingüístico.

Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Muguruza, Cenoz y Gorter (2020) y la propia UPV/EHU. En este estudio los autores pusieron en práctica el denominado translenguaje pedagógico (*pedagogical translanguaging* en inglés), que consistió en que al comienzo del curso se explicó al alumnado que la profesora utilizaría únicamente el inglés, pero ellos podían elegir la lengua (euskera, castellano o inglés) en la que participar en clase y realizar las tareas y exámenes. Al final del curso se preguntó al alumnado sobre sus percepciones ante esta flexibilidad lingüística y estos mostraron actitudes positivas al tiempo que destacaban que su participación en clase fue mayor y los resultados de aprendizaje mejores que si sus usos lingüísticos se hubieran constreñido a una única lengua. Por tanto, los resultados parecen indicar que, mientras los estudiantes son reacios al translenguaje espontáneo (el analizado por Doiz y Lasagabaster, 2017), son partidarios del translenguaje pedagógico (el analizado por Muguruza, Cenoz y Gorter, 2020), que invita al alumnado a reflexionar sobre cómo utilizan su bagaje lingüístico.

Para finalizar con esta sección, podríamos destacar por tanto que los resultados positivos que se han observado en los estudios que han analizado el uso de prácticas de translenguaje o *translanguaging* en clase en niveles preuniversitarios (véase Lasagabaster y García, 2014) no han llegado al ámbito universitario, de manera que el profesorado sigue manteniendo una visión monolingüe en sus prácticas lingüísticas.

5. Conclusiones

La presencia de diferentes lenguas en el currículo genera tensiones lingüísticas que son inevitables, ya que desgraciadamente la arcadia lingüística no existe y, en todos los contextos donde conviven diferentes lenguas, se constatan dichas tensiones. Sin embargo, el proceso de internacionalización y el multilingüismo que conlleva no tiene por qué eclipsar a las lenguas minorizadas. En el caso de la UPV/EHU, existe una fuerte asociación entre euskera e identidad, al tiempo que su utilidad cuenta con la estima de todos los estamentos universitarios. Como apuntan Vila y Bretxa (2015), mientras que las instituciones políticas, sociales y académicas (entre las que ineluctablemente se encuentra la universidad) apoyen decididamente a las lenguas minorizadas, su coexistencia con las otras lenguas presentes en el contexto universitario será exitosa.

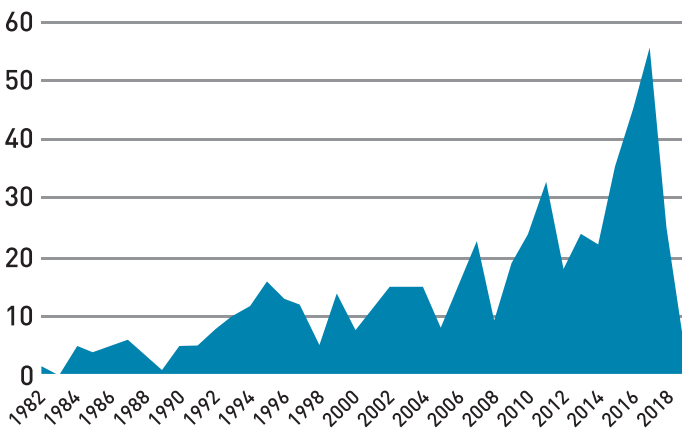
Aunque existen actitudes búnker (Baker, 1992), aquellas sostenidas por quienes consideran que las lenguas internacionales como el castellano y el inglés suponen un riesgo evidente para las lenguas minorizadas, los datos indican que esta percepción es errónea. Asimismo, el concepto de tolerabilidad propuesto por De Bres (2008) debería calar entre aquellos hablantes de castellano, la lengua mayoritaria, que muestran una actitud relucante ante el euskera, de manera que lleguen a mostrar una actitud más positiva, comprensiva y edificante ante el euskera. En cualquier caso, estos dos extremos representan una minoría y la gran mayoría de la comunidad universitaria es partidaria del multilingüismo y no ve mayores problemas en la convivencia de las dos lenguas cooficiales y el inglés (y francés). De hecho, en la actualidad no existe un debate en la UPV/EHU sobre

esta cuestión, porque la mayoría de sus miembros es claramente favorable a la coexistencia armoniosa de las diferentes lenguas.

Para finalizar, se podrían destacar algunos de los retos que las universidades deben encarar. El primero es el fomento de un alumnado multilingüe con una actitud cosmopolita (Newman y Trenchs-Parera, 2015); es decir, con una actitud favorable al multilingüismo y a las diversas prácticas lingüísticas de las demás personas. Para ello, es importante que se asegure la sostenibilidad lingüística y que cada lengua mantenga sus funciones. Como apuntan Ament, Barón-Parés y Pérez-Vidal (2020), no es imprescindible que los programas EMI sean totales (todo el grado en inglés), ya que los beneficios lingüísticos de dichos programas también se han observado en experiencias parciales con algunas asignaturas impartidas en inglés.

En el caso concreto de la UPV/EHU, los retos que deben afrontarse incluyen, entre otros, el aumento del uso del euskera en la gestión ordinaria, una mayor presencia del euskera en posgrado, el incremento de la repercusión de la investigación realizada en euskera, así como una mayor presencia del euskera en tesis doctorales y en publicaciones. Con respecto a este último punto, cabe destacar el estudio realizado por Boillos y Bereziartua (2020). Estas investigadoras se centraron en un corpus de 31 revistas de ciencias sociales y humanidades publicadas en la CAV y la Comunidad Foral de Navarra entre los años 2010-19 y midieron la presencia del euskera. Los resultados revelaron que el uso del euskera es aún escaso y solo alcanzaba el 22,8% (856 artículos) de los artículos, por lo que las autoras concluyen que aún hay que hacer muchos esfuerzos para incrementar la presencia del euskera en las revistas de alto impacto. En cuanto al número de tesis doctorales, este ha aumentado significativamente durante los últimos años (a finales de 2021 el número total ascendía a 657 tesis); pero todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a un porcentaje similar al de las publicadas en la lengua mayoritaria. Esta evolución se puede observar en el Gráfico 2, en el que se recogen las tesis escritas en euskera en la CAV, Navarra y Aquitania. Con esta iniciativa el Gobierno Vasco pretende poner a disposición de la comunidad científica el corpus de tesis elaboradas en euskera.

Gráfico 2. Evolución del número de tesis publicadas en euskera. [Fuente: Gobierno Vasco; <https://www.euskadi.eus/introduccion-tesis-doctorales-euskera/web01-a3tesiak/es/>]



En relación con el Plan de Plurilingüismo, los principales retos consisten en aumentar la oferta tanto en grado como en posgrado, incrementar la presencia del francés, y potenciar la formación plurilingüe online (incluyendo el euskera, el inglés y el francés).

Al analizar la situación lingüística de la UPV/EHU, y dependiendo de la persona que lleve a cabo dicho análisis, se puede ver la botella medio llena o medio vacía; pero, en mi opinión, la situación actual solo nos puede invitar a verla medio llena. Si bien es cierto que, como hemos visto, todavía hay retos que afrontar, no es menos cierto que la situación del euskera (y del inglés) en nuestra institución nunca ha sido mejor. Queda camino por recorrer, pero el firme está lo suficientemente bien asentado y marcado como para que se siga avanzando en la buena dirección.

Agradecimientos

Esta contribución se enmarca dentro de los proyectos de investigación PID2020-117882GB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación) e IT1426-22 (Grupos Consolidados de Investigación del Gobierno Vasco).

* * *

Referencias

- AGUILAR, M. (2017). “Engineering lecturers’ views on CLIL and EMI”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), pág. 722-735.
- AMENT, J., BARÓN-PARÉS, J. Y PÉREZ-VIDAL, C. (2020). “Exploring the relationship between motivations, emotions and pragmatic marker use in English-medium instruction learners”. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), pág. 469-489.
- BIER, A. Y LASAGABASTER, D. (2022a) “What has changed over 18 years? Future teachers’ language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community”. *Language and Education*, pág. 1-23.
- (2022b). “Language use and attitudes of prospective teachers: A comparison of the Basque and Friulian multilingual contexts”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pág. 1-20.
- BOILLOS, M. M. Y BEREZIARTUA, G. (2020). “Euskara eremu zientifikoan Giza eta gizarte zientziei buruzko aldizkarietako laburpenen azterketa kuantitatiboa (2010-2019)”[“El euskera en el ámbito científico: estudio cuantitativo de los resúmenes de las revistas de humanidades y ciencias sociales (2010-2019)”]. *Fontes Linguae Vasconum (FLV)*, 129, pág. 141-177.
- COTS, J. M. (2013). “Introducing English-medium instruction at the university of Lleida, Spain: Interventions, beliefs and practices”. En: Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, pág. 106-127.

DE BRES, J. (2008). "Planning for tolerability in New Zealand, Wales and Catalonia". *Current Issues in Language Planning*, 9, pág. 464-482.

DOIZ, A. Y LASAGABASTER, D. (2017). "Teachers' beliefs about translanguaging practices". En: Mazak C. M. y Carroll K. S. (eds.). *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol, GB: Multilingual Matters, pág. 157-176.

DOIZ, A., LASAGABASTER, D. Y SIERRA, J. M. (2011). "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction: the teachers' perspective". *World Englishes*, 30, pág. 345-359.

— (2013). "Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education". *Studies in Higher Education*, 38(9), pág. 1407-1421.

— (2014). "Language friction and multilingual policies at higher education: The stakeholders' view". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), pág. 345-360.

FORTANET-GÓMEZ, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol, GB: Multilingual Matters.

GOBIERNO VASCO (2019). *VI encuesta sociolingüística 2016*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

HABERLAND, H. (2014). "English from above and below, and from outside". En: Hultgren, A. K., Gregersen, F. y Thøgersen J. (eds.). *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices*. Amsterdam: John Benjamins, pág. 251-263.

LASAGABASTER, D. (2017). "Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective". *Modern Language Journal*, 101, pág. 583-596.

— (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

LASAGABASTER, D. Y GARCÍA, O. (2014). "Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela". *Cultura y Educación*, 26(3), pág. 557-572.

MARÍ, I. (2022). "Construir el futur de la llengua catalana. Un enfocament global". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 32, pág. 137-163.

MUGURUZA, B., CENOZ, J. Y GORTER, D. (2020). "Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course". *International Journal of Multilingualism*, pág. 1-16.

SERNA-BERMEJO, I. Y LASAGABASTER, D. (2022). "Translanguaging in Basque and English: Practices and attitudes of university teachers and students". *International Journal of Multilingualism*, pág. 1-20.

SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2021). *Hizkuntzen erabilaren neurketa* [Medición del uso de las lenguas en la calle]. Andoain: Soziolingüistika klusterra.

SPOLSKY, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

URANGA, B. (ed.). (2013). *Ikasleak biztun: 2011ko Arrue proiektua. Ikerketaren emaitza. Adituen iritzi-azalpenak*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

VILA, F. X. Y BRETXA, V. (eds.). (2015). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol, GB: Multilingual Matters.

Reforçar l'ús del català sense perdre competitivitat: és possible?

Maria Teresa Cabré Castellví

Catedràtica emèrita de la Universitat Pompeu Fabra
Presidenta de l'Institut d'Estudis Catalans

Aquesta intervenció se situa en un context sociopolític i sociolingüístic definit, en el qual, tot i que algunes idees poden generalitzar-se i servir en altres escenaris de reflexió sobre les llengües en la recerca, ha estat pensada per a la realitat catalana.

La Llei d'universitats del 2003 (Llei 1/2003, del 19 de febrer, d'universitats de Catalunya) afirma en el seu segon paràgraf que un dels objectius que es proposa és la incorporació de la llengua catalana a tots els àmbits del coneixement i la contribució al procés de normalització de l'ús científic, social i cultural del català.

Les idees que s'exposen a continuació van constituir la base de la nostra intervenció, centrada en la recerca, en la Jornada sobre la Llengua Catalana al Sistema Universitari i de Recerca, que, organitzada pel Departament de Recerca i Universitats, va tenir lloc a Barcelona el 28 de gener de 2022.

En aquesta jornada, hi van assistir la consellera de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya, que la va presidir; la consellera de Cultura; el secretari de Política Lingüística; el director general d'Impacte Territorial i Social del Coneixement; els rectors de les universitats catalanes; els directors de centres de recerca, i una bona representació de científics de l'àmbit català.

L'objectiu de la jornada era posar en marxa una reflexió col·lectiva per poder elaborar un pla d'enfortiment de la llengua catalana en els àmbits acadèmic i científic de les universitats. I en contrast amb les moltes dades que es van donar sobre la presència de la llengua catalana en la docència de grau, postgrau i doctorat, sobre la recerca només es van exposar algunes dades relatives a la presència del català a les tesis doctorals.

Aquest contrast diferenciat també s'evidenciava en els objectius del pla d'enfortiment que es volia engegar. Així, si es proposava "fer plenament efectiu l'ús del català com a llengua pròpia de les universitats de Catalunya i d'ús normal de les seves activitats", pel

que fa a la recerca només aspirava a *incrementar* l'ús del català en la recerca, la transferència del coneixement i la divulgació científica.

1. Objectius

En aquest text em proposo de donar la meua opinió sobre si l'ús del català en la recerca universitària es pot considerar suficient o si es podria anar més enllà, i quines són les barreres amb què topa la normalització plena de la llengua en la ciència.

És un fet reconegut que en matèria de recerca Catalunya ha fet passos espectaculars endavant, de manera que figura en les llistes de les universitats i centres que es consideren competitius. També és innegable que s'han pres mesures dràstiques que expliquen que hàgim arribat a aquesta millora. Però, per contra, les mesures que s'han pres o la universalització d'aquestes mesures no han tingut en compte les conseqüències que tenien per a la llengua i la cultura pròpies, i han produït allò que s'anomena *danyos col·laterals*.

En efecte, s'ha prestat molta atenció als àmbits fortament internacionalitzats i als grups de recerca molt grans, especialment de ciències formals i experimentals, i tecnologia, en detriment de les àrees socials i humanes lligades inevitablement al territori (o d'interès immediat per al coneixement de la proximitat) i dels grups petits que també formaven part del teixit de recerca del país. Les decisions que s'han anat prenent, però, no pretenien pas enfonsar grups de recerca que no complien les condicions que es volien privilegiar, sinó que pretenien imposar criteris encaminats a aconseguir competitivitat internacional. Aquests criteris s'han presentat com a criteris objectius excel·lents i han creat uns patrons hegemònics.

2. El marc mental de la recerca i el paper de les llengües

En la nostra anàlisi, feta i viscuda al llarg de les darreres dècades, hem pogut observar que circulen afirmacions que no es posen en qüestió. Vegem-ne un parell d'exemples:

a) Sobre les *capacitats* de les llengües

Se sent sovint l'afirmació que les llengües no són iguals. En efecte, les llengües són diferents i quan les comparem entre si observem que entre algunes hi ha més coincidència que entre altres, si ens fixem en la seva estructura. Si en lloc de partir del criteri de la similitud estructural (el fet de pertànyer a grups pròxims) observem l'estatus que tenen els grups de llengües veiem que canvien: n'hi ha algunes que estan més consolidades que d'altres. Però ni les diferències estructurals ni les situacions diferents no posen en dubte que totes les llengües tinguin la mateixa "capacitat". Qualsevol llengua és "per definició" capaç d'expressar-ho tot; una altra cosa és que, per raons de condicions externes (i, doncs, de les necessitats que s'han de cobrir), les llengües hagin desenvolupat els mateixos recursos. Els recursos estan lligats a les necessitats i, si una llengua "no se la considera necessària" per expressar determinats temes o per usar-se en determinats registres, simplement no desenvolupa el sistema d'expressió per a aquesta *no necessitat*.

b) Sobre els usos de les llengües

Hi ha un fet que és inqüestionable: perquè una llengua desenvolupi recursos per a totes les situacions cal que s'utilitzi. I si es vol que una llengua serveixi per a totes les situacions, dit altrament, que sigui una llengua “completa”, cal que disposi de recursos per a tots els temes i tots els registres, dels més alts als més informals, dels més prestigiosos als més vulgars.

Renunciar a l'ús d'una llengua en determinats registres és condemnar-la a no ser una llengua completa. I utilitzar *exclusivament* una altra llengua per a determinats registres és estendre la idea que la llengua pròpia no és capaç. I la capacitat no té res a veure amb el fet d'usar una llengua o una altra segons les circumstàncies per raons funcionals o d'eficiència comunicativa. La qüestió rau en l'adverbi *exclusivament*. Només usant una llengua en tots els àmbits donarem als parlants la seguretat que és una llengua completa.

A partir d'aquí, podem afirmar raonadament que, com alguns diuen, “no es fa ciència en català” o, fins i tot, “no es pot fer ciència en català”? Què té a veure *fer* o *poder fer* amb seleccionar una llengua o una altra per transmetre els coneixements en una situació o altra? Doncs no confonguem les coses: l'any 1973, l'aleshores president del Govern espanyol va afirmar que era ridícul i absurd plantejar-se que es pogués fer física nuclear en català, i va rebre com a resposta l'anomenat *Manifest de Prada*, en què un grup de científics donaven fe que, en aquell moment i en el marc de la Universitat Catalana d'Estiu, el professor Antoni Lloret, catedràtic de la Universitat de la Sorbona, estava impartint en català un curs de física nuclear als assistents.

Resumint la qüestió: si qualsevol llengua té la capacitat d'expressar-ho tot, i si perquè això sigui efectiu cal usar-la en totes les situacions, i si aquestes situacions són diverses i n'hi ha unes que són més prestigioses que d'altres... Per què no utilitzar el català en tots els àmbits de comunicació científica?

Les respostes que solen donar-se a aquesta pregunta són les següents:

- Perquè no és rendible.
- Perquè estic acostumat o acostumada a fer-ho en una altra llengua.
- Perquè no és apropiat de fer-ho en una llengua en unes situacions determinades.

Hi ha científics que afirmen que en català no expressen la ciència, sinó que només fan divulgació; però no es pot confondre la producció amb la transmissió, ni tampoc la capacitat amb la decisió. En la transmissió del coneixement científic se'ns obren diversos escenaris en cada un dels quals la selecció d'una llengua o altra respon a diferents criteris com la rendibilitat, l'eficàcia o l'adequació, però no a la capacitat. No usar, doncs, el català ni en la producció de la recerca ni en la transmissió dels seus resultats és una **decisió** que no té res a veure amb la capacitat.

3. Les postveritats o el discurs repetit

Els diccionaris descriuen la *postveritat* com la informació sobre qualsevol aspecte de la realitat en què és més important l'adequació a les predisposicions emocionals o ideacionals de l'emissor, el receptor o dels dos, que no pas la conformitat amb els fets comprovats empíricament.

En la meua opinió, en el panorama de la recerca s'han instal·lat idees que, a força de repetir-les sovint, es consideren “veritats” i, doncs, s'accepten acríticament. Vegem-ne alguns casos:

a) Ens hem adonat que establim inconscientment i automàticament una relació pretesament incontrovertible entre qualitat i llengua? Una publicació no és ni millor ni pitjor per la llengua en què està redactada. Per què, doncs, si aquesta afirmació és tan òbvia, en els organismes d'avaluació de la recerca es dona més valor a una publicació (o almenys es percep espontàniament com a millor o pitjor) pel fet d'estar redactada en una determinada llengua?

b) Ens hem adonat que la importància de l'impacte d'una publicació se sol mesurar en termes quantitius? Té més impacte un article publicat en una revista de major impacte que no pas si està publicat en una revista de menor impacte? Sembla lògic suposar que com més internacional sigui una revista més possibles lectors tindran els textos que s'hi publiquin; però, què és més rellevant: “l'impacte en brut” o “l'impacte eficient” per fer avançar el coneixement? Qualitativament, una publicació té més impacte si arriba a aquells destinataris interessats en la matèria, que prenen el seu contingut com a base de partida per fer avançar el coneixement sobre un tema.

c) Ens hem adonat que estem valorant com a perfil per seguir un perfil estereotipat i homogeni al marge de l'àmbit de coneixement en què l'investigador o investigadora es mou? No hauríem de preveure diferents perfils “òptims” segons els àmbits d'especialització?

d) Ens hem adonat que confonem la llengua de la recerca amb la llengua de transmissió de la recerca?

e) Ens hem adonat que s'han establert mecanismes d'avaluació —que no nego en absolut que no siguin necessaris— basats en elements més formals que de contingut? La importància que s'ha donat a la facilitació de la gestió ha passat per damunt de les consideracions de contingut.

f) Ens hem adonat que no vol dir el mateix *objectiu que objectivable* aplicat als criteris que s'apliquen per avaluar la recerca? *Objectivable* fa referència a la garantia que tots els articles passen pel sedàs dels mateixos criteris, no que siguin “els millors criteris d'avaluació”.

g) Ens hem adonat que fer currículum o tenir unes bones avaluacions no significa necessàriament que fem avançar el coneixement en un tema? Molts dels investigadors i investigadores d'avui pensen més a aconseguir un currículum que els faciliti accedir a promocions acadèmiques que no pas en el fet de contribuir al progrés del camp en què treballen.

h) Finalment, ens hem adonat que les decisions que s'han pres en matèria de recerca no han tingut en compte les conseqüències en la integritat emocional del conjunt de la comunitat investigadora, ni la importància del manteniment i la consideració de la llengua i la cultura del territori?

4. Conseqüències i danys col·laterals

Les conseqüències de moltes de les decisions que s'han pres amb el propòsit d'elevat el nivell i la competitivitat de la recerca catalana en conjunt podrien resumir-se en els punts següents:

- S'han abandonat temes de recerca en determinades línies, fonamentalment les que no tenien un interès o una projecció internacional immediata.
- S'han jerarquitzat els temes de recerca com si uns fossin de primera i uns altres de segona.
- S'han uniformat els criteris de transmissió dels resultats de la recerca.
- S'ha seleccionat acríticament una llengua anomenada, erròniament al nostre entendre, lingua franca per damunt d'unes altres, sense que aquesta selecció obeixi al criteri d'adequació funcional.
- S'han jerarquitzat les llengües sense matisació en nom de la internacionalització de la recerca.

I a la llarga aquestes conseqüències perjudiquen la llengua pròpia almenys en els aspectes següents:

- No disposem de corpus textuais d'un nivell d'especialització alt en català.
- No produïm terminologia pròpia de referència (ni que sigui a través d'equivalents creats pels mateixos científics).
- Perdem dominis d'ús quan es tracta de dominis d'alta especialitat.

5. És possible remuntar la situació?

En aquesta nostra intervenció no volem desqualificar el fet de poder usar una o altra llengua segons ho requereixin les circumstàncies, i no neguem que en escenaris plurilingües una llengua d'abast internacional pot resultar més eficient; però no podem reduir tampoc l'ús de la llengua catalana a temes només territorials. Tampoc no ens proposem negar el valor que té l'avaluació dels projectes de recerca que es poden finançar, sinó suggerir algunes mesures que podrien ajudar a enfortir el català com a llengua de la ciència en tots els àmbits d'actuació (producció, debat, transmissió) i en tots els registres d'especialització (alt, mitjà i divulgatiu; oral i escrit):

5.1. Sobre el discurs repetit que acaba esdevenint una “veritat objectiva”:

- És important que s'aclareixin bé els conceptes que es fan servir quan es parla de recerca, tant de la seva caracterització com de la seva avaluació, i això afecta especialment els gestors de recerca i els poders públics.
- És important que es diversifiquin els perfils d'investigació considerats òptims, d'acord amb les característiques rellevants en cada gran àmbit de recerca.
- És també imprescindible, en la realitat sociolingüística en què es troba el català, que els poders públics insisteixin en la necessitat de produir discurs científic en català en tots els nivells, tant a partir de la redacció de textos quan sigui adequat pel nivell que tenen, com de la versió en català de publicacions redactades originàriament en una llengua internacional.

I cal que els grans gestors de la recerca interioritzin tot això i que ho transmetin als directors de centres i als avaluadors.

5.2. Sobre la gestió de la recerca i la seva avaluació:

- Cal revisar els criteris d'avaluació dels currículums dels investigadors de cara a la seva promoció acadèmica, diversificant els criteris hegemònics uniformistes de les publicacions tenint en compte els criteris rellevants consensuats en cada àmbit d'investigació.
- Cal revisar el pes de les llengües en les activitats i en les publicacions, centrant la prioritització més en criteris d'adequació que no pas d'uniformitat i valorant positivament la inclusió del català en les activitats que s'organitzin. En aquest sentit, cal incentivar l'ús de tecnologies i sistemes d'interpretació que ho facilitin.

5.3. Sobre la temàtica dels projectes de recerca:

Tot i la tendència cap a temàtiques d'interès internacional, cal que els projectes relacionats amb la cultura i el territori es discriminin positivament, enfortint així l'interès dels temes de *catalanística*, en la nova accepció assumida per l'Institut d'Estudis Catalans.¹

5.4. Sobre les publicacions periòdiques:

Cal treballar en una valoració més ajustada i equitativa de la valoració de les revistes, no penalitzant-les, ans al contrari, si utilitzen la llengua pròpia.

6. Com a conclusió

Si del que es tracta és de no perdre res del que s'ha aconseguit en la valoració internacional de la recerca catalana, però es vol potenciar el català en totes les activitats d'investigació, incloses les publicacions:

- Cal donar a entendre que el català és una llengua apta per expressar-ho tot i en tots els registres.
- Que volem que el català disposi de tots els recursos necessaris i els desenvolupi a través de l'ús normalitzat en totes les situacions.
- Que al costat dels temes d'interès per a la ciència en l'àmbit internacional en què cal participar, també ens interessa l'avançament de la recerca en temes propis i en aquells àmbits que incideixin en la millora de la nostra cultura i la nostra societat.
- Que pensem que el rigor, la seriositat i la sistematicitat no són patrimoni exclusiu dels temes d'interès internacional.

I per a això, necessàriament hem de capgirar els hàbits conceptuals adquirits que van en detriment de la llengua catalana.

* * *

¹ Usarem el terme *catalanística* no en el sentit restringit que defineix el *Diccionari de la llengua catalana* de l'IEC ("estudi científic de la llengua i la literatura catalanes"), sinó en el sentit ampli de "conjunt d'estudis de caràcter descriptiu o aplicat sobre qualsevol dels aspectes dels territoris de parla catalana incloses la llengua, la cultura, les ciències naturals, les ciències humanes, les ciències socials i les tecnologies, o bé que tinguin com a finalitat millorar les eines de treball per a la recerca centrada en l'àmbit catalanoparlant o contribuir a millorar l'estat de qualsevol de les circumstàncies d'aquests territoris".

La “anglificazione” dell’università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue

Michele Gazzola

Professor i investigador de la Facultat de Ciències Socials i Polítiques Aplicades de la Universitat de l’Ulster (Irlanda)

1. Introduzione

Dopo il lancio della “Strategia di Lisbona” nel 2000, l’Unione Europea (UE) ha promosso alcune riforme volte ad armonizzare la struttura dei programmi universitari e a incoraggiare la mobilità internazionale di studenti e ricercatori. La creazione di uno spazio comune europeo dell’insegnamento e della ricerca rende più facile per gli studenti e i ricercatori scegliere dove studiare e lavorare, e al tempo stesso può stimolare la concorrenza tra università, aumentando quindi la qualità delle attività di ricerca e insegnamento. Ma misurare la qualità dell’insegnamento e della ricerca non è un compito facile, perché si tratta di variabili complesse e multidimensionali. Dopo aver creato lo spazio comune europeo dell’insegnamento e della ricerca, la UE non è stata in grado di fornire rapidamente indicatori affidabili, validi e, soprattutto, condivisi, in grado non solo di fornire agli studenti le informazioni utili a fare delle scelte ponderate, ma anche di consentire un confronto metodologicamente valido tra le università europee. Questa lacuna è stata gradualmente colmata da indicatori e classifiche provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Le classifiche di QS e Times Higher Education (THE), in particolare, dominano oggi il mercato e godono di un’ampia visibilità grazie ai mezzi di comunicazione. Queste classifiche non scompariranno perché gli studenti e le loro famiglie hanno bisogno di informazioni sulla qualità delle università per orientare le loro scelte. Nel frattempo, le università europee hanno interiorizzato gli indicatori utilizzati nelle graduatorie internazionali delle università, spesso acriticamente, e hanno conseguentemente messo in atto diverse misure per migliorare la loro posizione in queste classifiche.

Questo articolo mostra che gli indicatori attualmente utilizzati nelle graduatorie QS e THE hanno creato una struttura di incentivi strutturali che di fatto promuovono o almeno accelerano la convergenza verso l’uso di un’unica lingua nell’insegnamento e nella ricerca, ovvero l’inglese. Questo fenomeno non è il risultato di un destino

ineluttabile, ma uno degli esiti degli incentivi costruiti nei sistemi di valutazione. L'articolo analizza criticamente alcune problematiche associate a questa tendenza, e offre una serie di suggerimenti per modificare gli indicatori utilizzati al fine di promuovere il multilinguismo nell'istruzione universitaria. Da questo punto di vista, la valutazione delle università tramite indicatori e le graduatorie che ne conseguono possono diventare strumenti di politica linguistica.

2. L'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria

Nel corso degli ultimi venti anni, il tema dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha acquisito un'importanza crescente nel dibattito pubblico di molti paesi, e conseguentemente si è sviluppato un ricco dibattito accademico sugli aspetti di politica linguistica che accompagnano l'internazionalizzazione stessa. Il termine "internazionalizzazione", tuttavia, non è sempre definito in modo preciso. Esso va inteso come un insieme di processi volti ad incrementare il numero (o la percentuale) di studenti e docenti stranieri nelle università di un paese, a intensificare i programmi di collaborazione scientifica e didattica fra università, e a favorire la pubblicazione di opere scientifiche con autori residenti al di fuori dei confini nazionali.

Non si tratta certo di processi nuovi; la mobilità internazionale degli studenti e intellettuali in Europa (seppure su scala molto ridotta) era una realtà già nel medioevo (Verger 1991), e successivamente in epoca moderna. Ma il fenomeno ha acquisito un'accelerazione impressionante a partire dagli anni '90 del secolo scorso. Secondo i dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2021), il numero di studenti universitari che studiano in un paese diverso rispetto a quello di nascita è passato da 0,8 milioni nel 1975, a 1,7 milioni nel 1995 per poi salire a 5,6 milioni nel 2018. Dal 1998 al 2018 la crescita media si attesta al 4,8% annuo. Numerosi fattori contribuiscono a spiegare questo fenomeno, fra cui "le ambizioni personali e le aspirazioni a migliori prospettive occupazionali, la mancanza di istituti di istruzione superiore di alta qualità in patria, la capacità degli istituti di istruzione superiore all'estero di attrarre talenti e le politiche governative volte a incoraggiare la mobilità transfrontaliera per l'istruzione (Bhandari et al. 2018, citato in OCSE 2021).

L'azione dell'UE nell'ambito della promozione della mobilità internazionale degli studenti è degna di nota. Come già accennato nell'introduzione, nel marzo 2000, i capi di Stato e di governo degli Stati membri della UE vararono la cosiddetta "Strategia di Lisbona", un insieme di iniziative che avevano come obiettivo rendere l'UE "l'economia fondata basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010". Il termine "economia della conoscenza" si riferisce a un sistema economico in cui la tecnologia, la ricerca e i lavoratori altamente qualificati hanno un ruolo centrale nello sviluppo economico (Foray

¹ In questo articolo tutte le citazioni da lingue diverse dall'italiano sono state tradotte dall'autore. Non è qui possibile fare un riassunto del dibattito in corso, rimando quindi il lettore ad alcuni contributi di rilievo pubblicati negli ultimi dieci anni, fra gli altri: Zanola (2023 di prossima pubblicazione); Wilkinson e Gabriëls (2021); Pieters e Keersmaekers (2020); Berthoud e Gajo (2020) ; Conceição (2020) ; Le Lièvre et al. (2018); Hultgren et al. (2014); Vila Moreno e Bretxa (2014); Maraschio e De Martino (2012).

2009). Le università e i centri di ricerca hanno naturalmente un'importanza strategica in questo senso. La Strategia di Lisbona si sovrappose a un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione terziaria, noto come "Processo di Bologna", iniziato nel 1999 in seguito ad un accordo fra 29 paesi europei (inclusi gli stati membri della UE). Il Processo di Bologna aveva come obiettivi realizzare uno spazio europeo dell'istruzione superiore tramite la promozione della mobilità degli studenti e del personale accademico, creare un'architettura omogenea dei programmi di istruzione superiore basata su tre cicli (laurea triennale, magistrale e dottorato) armonizzata tramite comuni "crediti formativi".

La realizzazione di un grande spazio continentale di istruzione superiore ha creato delle nuove e straordinarie opportunità di vita e di formazione per gli studenti. Il processo ha reso più semplice per le università "attirare cervelli" dall'estero, e quindi crescere, diventare più competitive a livello internazionale e, in prospettiva, contribuire allo sviluppo scientifico, tecnologico ed economico del paese. Per diversi paesi, inoltre, attirare studenti dall'estero è visto come utile a contrastare il calo demografico che ormai affligge molte nazioni. Infine, fattori economici (per esempio, la riduzione dei costi di trasporto) e tecnologici (ad esempio, l'uso di Internet e delle reti sociali digitali per mantenere i contatti a distanza) hanno fatto il resto, rendendo lo studio internazionale "sostanzialmente più conveniente e di più facile accesso rispetto al passato" (OCSE 2021).

3. Le graduatorie delle università

La qualità di un'università è una variabile complessa già difficile da definire, e a maggior ragione difficile da misurare. Essa però è certamente una variabile di cui gli studenti e le loro famiglie tengono conto quando si tratta di effettuare delle scelte importanti come un investimento pluriennale di tempo e risorse in istruzione. Dopo avere creato uno spazio europeo dell'istruzione terziaria, la UE non è stata in grado di definire, o almeno orientare, i meccanismi informativi necessari per il suo funzionamento. In altre parole, la UE si è limitata a creare una struttura comune di crediti formativi e di titoli di studio a livello europeo, senza affiancare ad essa degli strumenti utili a trasmettere le informazioni sulla qualità della università. Questo vuoto è stato progressivamente riempito da indicatori e classifiche provate provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Due classifiche britanniche, il "World University Ranking" di Quacquarelli Symonds (QS), il "World University Ranking" del Times Higher Education (THE), e la classifica cinese "Academic Ranking of World Universities" (ARWU), dominano ormai il mercato. La graduatoria ARWU esiste dal 2003 e fino al 2008 era curata dall'università Jiao Tong di Shanghai prima di passare ad un'organizzazione indipendente, la Shanghai Ranking Consultancy. Le classifiche THE e QS sono state create nel 2004, ma va ricordato che fino al 2010 erano un'unica graduatoria chiamata QS-THE.

Il tentativo della UE di stabilire un sistema continentale di confronto della qualità delle università europee è stato tardivo. Il sistema "U-Multirank Ranking", finanziato dalla Commissione europea, è stato pubblicato per la prima volta solo nel 2014. U-Multirank fornisce un sistema di criteri e indicatori che consentono agli utenti di confrontare le università tra loro (ad esempio due o tre) scegliendo alcuni parametri in base alle loro esigenze. Si tratta

di un sistema di confronto personalizzabile piuttosto che di una vera e propria classifica a punteggio. U-Multirank produce anche classifiche generali per materia (à la carte), ma senza attribuire punteggi alle università. A causa della sua complessità e della mancanza di una graduatoria chiara e univoca, esso è sostanzialmente ignorato dal pubblico. Al momento, i risultati delle graduatorie THE e la QS sono quelli più comunemente ripresi nei mezzi di comunicazione, e vale quindi la pena concentrarsi su di esse.

La graduatoria THE si basa su 13 indicatori divisi in cinque aree. La prima area è l'insegnamento e gli indicatori di quest'area rappresentano il 30% del punteggio complessivo. La seconda area è la ricerca, e anch'essa rappresenta il 30% del voto finale di un ateneo. La terza area prende in considerazione le citazioni di articoli scientifici in riviste recensite nella base bibliometrica Scopus (proprietà della casa editrice Elsevier), pubblicati da ricercatori in organico in una università (il peso anche qui è 30%). A noi però interessa la quarta area della graduatoria THE, cioè l'internazionalizzazione, la quale conta per il 7,5% del punteggio finale. Tre indicatori fanno parte di questa area: (a) Percentuale di studenti stranieri (peso 2,5%), (b) percentuale di personale internazionale (2,5%), (c) percentuale del totale delle pubblicazioni rilevanti di un'università con almeno un coautore internazionale (2,5%). La quinta area della graduatoria THE è il trasferimento tecnologico che conta per il 2,5% del punteggio finale.

La graduatoria QS è più semplice, e si compone di sei indicatori il cui rispettivo peso è riportato in parentesi, ovvero: (a) reputazione dell'università monitorata tramite questionari (40% del punteggio complessivo), (b) occupabilità dei suoi studenti (10%); (c) proporzione tra docenti e studenti (20%); (d) citazioni per ricercatore calcolate a partire dalla base dati Scopus (20%); (e) percentuale di docenti stranieri (5%); (f) percentuale di studenti stranieri (5%).

4. Effetti delle graduatorie THE e QS

Come si può notare, in entrambe le classifiche la percentuale di studenti e docenti stranieri è un indicatore quantitativo che influenza positivamente il punteggio globale di una università, e quindi la sua posizione nella graduatoria finale. In linea teorica, questi indicatori hanno un certo senso. Se una università è prestigiosa e offre programmi eccellenti, ci si può aspettare che essa attragga studenti e docenti dall'estero. Ma dal momento in cui i dirigenti di un'università interiorizzano e incorporano questo indicatore nelle loro decisioni, esso smette di essere uno strumento oggettivo e neutrale di misurazione e diventa uno strumento per orientare le scelte definendo i risultati. Questa mutazione è nota come "legge di Campbell", secondo la quale "quanto più un indicatore sociale quantitativo viene utilizzato per il processo decisionale sociale, tanto più sarà soggetto a pressioni di deterioramento e tanto più sarà in grado di distorcere e alterare i processi sociali che intende monitorare" (Campbell 1979). Detto in altre parole, dal momento in cui la percentuale di studenti stranieri è diventata un indicatore usato nelle classifiche più

² Si veda la nota metodologica "World University Rankings 2023 methodology | Times Higher Education [THE]" disponibile su https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf.

³ <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>.

diffuse, cioè THE e QS, essa non è più un indicatore che riflette la qualità dell'università, ma un fine in sé, cioè un obiettivo che le università perseguono con vari mezzi per scalare le classifiche internazionali e guadagnare prestigio (Gazzola 2012).

Uno degli strumenti più comunemente usati dalle università per attirare studenti stranieri è stato quello di aumentare il numero di corsi di laurea insegnati interamente ed esclusivamente in lingua inglese in paesi non anglofoni, anche in paesi come la Spagna, la Germania o la Francia dove si parlano lingue con un'ampia diffusione internazionale. In un recente rapporto il British Council nota che “uno dei principali motori dell'internazionalizzazione è stata la crescente offerta di corsi insegnati in inglese. Una volta erano il punto di forza delle quattro grandi destinazioni di studio (Regno Unito, Stati Uniti, Australia e Canada), invece ora i corsi in inglese sono ampiamente disponibili in diversi luoghi dall'Europa all'Asia, Sud America e Africa” (British Council 2021). Tra il 2017 e il 2021, la crescita del numero di corsi di laurea in inglese è stata del 85% a livello di triennale (bachelor), e del 74% a livello di magistrale (master). Il 63% dei corsi di laurea in inglese in paesi non anglofoni è concentrato in Europa. È difficile invece trovare programmi non in inglese nei paesi anglofoni. È importante notare nella maggior parte dei casi lo scopo dei programmi insegnati interamente in inglese non è quello di attirare studenti anglofoni madrelingua da paesi di lingua inglese come l'Australia o gli Stati Uniti, ma studenti che parlano l'inglese come lingua seconda, facendo peraltro l'ipotesi (spesso molto ottimista) che questi studenti abbiano un livello fluente di inglese.

La lingua di insegnamento e la lingua parlata nel paese ospite rivestono un ruolo importante nelle scelte di mobilità internazionale, anche se questi due fattori non hanno nessuna relazione con la qualità dell'istruzione. La mobilità internazionale è più facile tra Paesi o regioni con la stessa lingua, e infatti i dati suggeriscono che gli studenti internazionali tendono a scegliere Paesi che offrono un contesto simile a quello del loro Paese d'origine in termini culturali e linguistici (Hughes 2008). Ma anche l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole esercita un'influenza determinante nelle scelte di mobilità internazionale degli studenti. Infatti,

i Paesi in cui l'istruzione è impartita in lingue molto diffuse (come il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, il francese e il russo) hanno il più alto numero di studenti in mobilità internazionale, sia in termini assoluti che relativi. Il Giappone è un'eccezione [...]. La popolarità di paesi prevalentemente anglofoni come Australia, Canada, Stati Uniti, Nuova Zelanda e Regno Unito si spiega in parte con il fatto che l'inglese è diventato gradualmente una lingua 'globale'. L'inglese è anche la lingua che gli studenti che desiderano studiare all'estero probabilmente hanno imparato nel loro paese d'origine e/o vogliono perfezionare attraverso l'immersione in un paese anglofono (OCSE 2014).

A livello globale, l'inglese è la lingua più diffusa nelle scuole come lingua straniera. La percentuale di paesi in cui l'inglese è insegnato in una scuola secondaria è aumentata dal 65% tra il 1970-89 al 78,5% tra il 1990-2005 (Cha and Ham 2011). Questo ha fatto

⁴ Fonte British Council (2021). Il rapporto copre i programmi di laurea completi in inglese a livello di Bachelor e Master nei paesi non anglofoni. La principale fonte di dati è rappresentata dal database di Studyportals di oltre 207.000 programmi in inglese a livello globale in oltre 3.750 istituti di istruzione superiore (IIS).

⁵ Nei confronti internazionali, infatti, la percentuale degli studenti anglofoni che studia all'estero è piuttosto bassa (vedi OCSE 2021, indicatore B6.2).

sì che l'inglese diventasse progressivamente la lingua con cui, in media, è più probabile che uno studente straniero abbia almeno una certa dimestichezza (su questo punto torneremo successivamente). Le politiche linguistiche scolastiche nel corso dei decenni hanno gradualmente preparato il terreno per un uso più massiccio dell'inglese all'università, diffondendo la conoscenza dell'inglese presso i non-nativi.

Le classifiche internazionali delle università QS e THE premiano la percentuale di studenti stranieri come indicatore di qualità di un ateneo, e questo fornisce alle università un forte incentivo ad aumentare il numero di corsi in inglese per attirare rapidamente nuovi studenti. Da due indagini condotte su circa 700 coordinatori di programmi universitari erogati esclusivamente in inglese in Europa continentale, infatti, emerge che il 75% dei responsabili giustifica la scelta di inaugurare corsi di laurea in questa lingua col bisogno di “dare risalto al proprio istituto in confronto agli altri istituti attivi nel paese” (Wächter e Maiworm 2014).

Uno degli esiti del micidiale combinato disposto del Processo di Bologna e della diffusione delle classifiche in Europa è stato la “anglificazione dell'istruzione superiore in Europa” (Wilkinson e Gabriels 2021), ovvero un processo in cui i corsi di laurea insegnati interamente in inglese non sono soltanto cresciuti, ma in diversi paesi e ambiti disciplinari hanno sostituito (e non integrato) i programmi esistenti in altre lingue (Salomone 2022).

Nel caso dei Paesi Bassi il fenomeno è particolarmente pronunciato. Poco più di vent'anni fa Geert Booij scriveva non è possibile descrivere la lingua olandese come una diglossia perché non c'è una stabile divisione dei ruoli fra inglese e olandese. La lingua principale d'insegnamento nelle università è l'olandese. Qualche anno fa, il ministro dell'istruzione olandese propose di insegnare una buona parte dei corsi in inglese invece che olandese e sollevò un coro di proteste nella società (Booij 2001).

La situazione oggi è completamente rovesciata. Un'indagine del quotidiano de *Volkskrant* svolta nel 2016 su 1'632 programmi universitari offerti dalle 13 università batave mostra che il 60% dell'offerta formativa era oramai in inglese; a livello master la percentuale era salita al 70% (Bouma 2016). Recentemente le università olandesi hanno richiesto al governo di dare loro la possibilità di limitare il numero di studenti stranieri che frequentano alcuni corsi in inglese perché l'affluenza è tale da mettere sotto eccessiva pressione le istituzioni.

Anche il caso italiano rivela in modo chiaro l'influenza delle graduatorie THE e QS sulle intenzioni di politica linguistica dei decisori pubblici. Il presidente dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), Antonio Felice Uricchio, e l'ex presidente dell'agenzia Paolo Miccoli, hanno scritto:

Ci domandiamo cosa sia possibile fare per migliorare il posizionamento dei nostri atenei in questi ranking [ovvero il THE e QS], specialmente considerando il buon posizionamento del paese nella ricerca su scala internazionale. Si potrebbe ripetere –

⁶ Sull'influenza delle classifiche internazionali sulle scelte strategiche delle università, si veda anche Van Parijs (2009) e Weingart (2005).

⁷ Vedi <https://www.timeshighereducation.com/news/overwhelmed-dutch-plead-limits-international-recruitment>.

⁸ L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) è un ente pubblico vigilato dal Ministero della Ricerca che “valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico, del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca nazionale. L'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca dipende dalle valutazioni dell'Agenzia” <https://www.mur.gov.it/aree-tematiche/ricerca/valutazione-della-ricerca/anvur>.

come in effetti si legge spesso – che servirebbero maggiori investimenti per ricerca e formazione superiore, e certo è anche il nostro auspicio. Ma questo da solo non basta. Un importante nodo spesso trascurato e non eccessivamente condizionato dagli investimenti è quello dell'internazionalizzazione, sempre molto valutata all'interno dei sistemi di ranking. Su questo terreno è possibile agire con maggiore energia: l'Italia, infatti, finisce per non brillare in questo parametro, e non solo per problemi legati alla lingua [...]. È infine necessario lavorare sulla costruzione di un numero più ampio e articolato di indicatori all'interno dei meccanismi di finanziamento del nostro sistema formativo, in modo tale da allineare maggiormente il finanziamento delle istituzioni alla competizione internazionale che si materializza nell'uso dei ranking. Tali indicatori, usati per determinare la quota premiale nei finanziamenti nazionali, dovrebbero essere più vicini ai parametri usati nei sistemi di ranking che abbiamo analizzato, e quindi accanto alla internazionalizzazione andrebbero inclusi il rapporto fra docenti e studenti e soprattutto il trasferimento tecnologico. In questo modo si promuoverebbe l'immagine del sistema universitario nazionale, come meriterebbe proprio alla luce della qualità della sua ricerca (Checchi *et al.* 2020).

Questa citazione dà ulteriore sostanza a quanto ho già scritto sopra. Gli indicatori di internazionalizzazione delle graduatorie THE e QS non sono più visti come indicatori oggettivi che riflettono una realtà indipendente dagli indicatori stessi, essi vengono ormai visti come obiettivi da perseguire dai decisori pubblici. Legare i finanziamenti dell'università al punteggio ottenuto nelle classifiche THE e QS, come suggeriscono i dirigenti dell'ANVUR, significa predisporre un potente sistema pubblico di incentivi economici all'anglificazione dell'università. Se gli atenei sanno che i risultati della valutazione e quindi il loro finanziamento dipendono da indicatori come la percentuale di studenti e docenti stranieri, non ci potrà sorprendere se essi accelereranno il processo di graduale marginalizzazione delle lingue nazionali nell'insegnamento e nella ricerca. Ad esempio, Hultgren e Wilkinson (2022) hanno mostrato che nei Paesi Bassi le riforme che hanno aumentato l'autonomia di gestione delle università e hanno introdotto nuovi strumenti di valutazione come gli indicatori di performance e di profilazione istituzionale, sono stati i principali motori della progressiva anglificazione dei corsi di laurea in quel paese.

5. Le problematiche dell'anglificazione dell'insegnamento

Non si è prestata sufficiente attenzione alle problematiche derivanti dell'anglificazione dei corsi di laurea. Una prima questione riguarda l'efficacia dell'apprendimento. Già nel 2011 la Conferenza dei Rettori delle università tedesche segnalava che l'insegnamento erogato in una lingua che non è quella del docente e degli studenti rischiava di fare abbassare la qualità della trasmissione del sapere (HRK 2011). Se le politiche di promozione dell'internazionalizzazione del corpo docente e degli studenti non prestano sufficiente attenzione alle *reali* competenze linguistiche degli studenti e dei docenti, non ci si può aspettare altro che uno scadimento generalizzato della qualità della trasmissione del sapere.

Alcuni studi sembrano suffragare questa tesi. Reithofer (2013) ha effettuato uno studio su un totale di 139 studenti universitari austriaci con buone competenze in inglese. Nell'esperimento gli studenti hanno seguito una lezione in inglese data da un docente

italiano con un alto livello di conoscenza di questa lingua. La comprensione del contenuto della lezione in inglese si è rivelata qualitativamente peggiore rispetto al livello di comprensione che gli studenti hanno dichiarato di avere quando la lezione è stata interpretata in tedesco da un interprete professionista. Insomma, si capisce meglio una lezione universitaria nella propria lingua madre, e si acquisisce quindi in modo più efficace il sapere che poi lo studente valorizzerà nel mercato nel lavoro.

Un esperimento condotto alla Libera università di Bolzano da Bernhofer e Tonin (2022) ha valutato l'impatto della lingua di insegnamento sui voti degli studenti. Gli autori hanno sfruttato il fatto che in quella università gli studenti di madrelingua prevalentemente italiana o tedesca, indipendentemente dalle loro scelte, devono imparare e sostenere esami in inglese, tedesco e italiano. I risultati mostrano che sostenere un esame in una seconda lingua comporta una perdita di punti di voto di circa il 9,5%. Un'elevata competenza nella lingua non materna attenua la perdita, ma non la elimina. Inoltre, anche il numero degli esami ripetuti aumenta.

Una seconda questione riguarda l'equità sociale, ovvero la ripartizione fra benefici (privati) e costi (pubblici). Nei paesi dell'Europa continentale le rette universitarie sono in generale molto più basse che nel Regno Unito o negli Stati Uniti (talvolta addirittura nulle), perché i costi della formazione sono coperti in larga parte dai governi nazionali o regionali (OCSE 2021), cioè dalle tasse di tutti i contribuenti. Si tratta di un investimento pubblico di cui beneficia anzitutto lo studente, nazionale o straniero. Ma affinché ne benefici anche la società, è necessario che chi completa la formazione resti a lavorare nel paese che lo ha accolto. Un rapporto dell'Istituto finlandese per la ricerca economica, infatti, mostra che per rendere conveniente l'investimento pubblico nell'istruzione degli studenti stranieri in Finlandia, gli studenti che si laureano dovrebbero rimanere a lavorare nel paese e pagare lì le tasse (Garam *et al.* 2014). La questione, quindi, non è soltanto "attirare cervelli" (vedi sezione 2 sopra), ma trattenerli nel tessuto produttivo locale dopo che hanno completato gli studi.

Studiare solo in inglese non pare essere il modo più efficace per raggiungere questo obiettivo. I dati olandesi mostrano che solo il 27% degli studenti in mobilità internazionale che hanno studiato in inglese nei Paesi Bassi rimane nel paese dopo la laurea, mentre il 70% di loro avrebbe voluto rimanervi (Governo olandese 2013). Una delle ragioni che scoraggiano gli studenti a rimanere è la carenza di competenze in olandese. Una situazione simile si registra in Germania. Uno studio di Priegnitz (2015b) su 302 studenti internazionali che avevano seguito corsi tenuti esclusivamente in inglese mostra che secondo il 76% degli intervistati dovrebbe essere obbligatorio per gli studenti seguire corsi di tedesco durante il periodo di studio in inglese. Il 62% era favorevole a programmi in cui i corsi sono tenuti sia in inglese che in tedesco come incentivo all'apprendimento della lingua locale. La mancanza di adeguate competenze in tedesco può rendere più difficile trovare un impiego nel mercato del lavoro in Germania e sfavorisce l'insediamento duraturo degli studenti internazionali nel tessuto produttivo locale. Infatti, solo il 34% degli intervistati è rimasto in Germania dopo la fine del programma (Priegnitz 2015a).

I risultati appena esposti sono rinforzati da un recente studio di Nocito (2021) sull'effetto dei corsi insegnati interamente in inglese sulle probabilità di espatrio degli studenti dopo la fine degli studi. Nocito mostra che il conseguimento di un master in inglese in

Italia aumenta la probabilità di un individuo di lavorare all'estero un anno dopo la laurea di 11,3 punti percentuali, ovvero quasi cinque volte la media del campione.

Infine, vi sono delle problematiche più generali che riguardano la vitalità delle lingue nazionali (Gazzola 2008). Se l'inglese occupasse gradualmente la maggior parte degli spazi di insegnamento superiore, sarebbe di fatto precluso ai locutori delle altre lingue avere accesso al sapere avanzato nella loro lingua materna nel loro stesso paese. Offrire corsi di laurea paralleli in due lingue (inglese e lingua nazionale) non pare sostenibile nel lungo periodo, perché ciò rischia di creare inutili doppioni e aumentare i costi di gestione. Perché un'università dovrebbe continuare ad offrire corsi in lingua nazionale, se privilegiando l'inglese essa può mirare sia al mercato estero sia a quello interno? Un processo di tale tipo avrebbe delle conseguenze profonde sulla vitalità delle altre lingue di cultura. Gli studenti che oggi studiano solo in inglese fin dalla laurea triennale diventeranno i professori un domani senza mai avere avuto contatto con il registro tecnico-scientifico nella loro lingua materna.

6. Discussione e proposte

La tesi esposta in questo articolo è che una politica linguistica volta a preservare e promuovere la diversità linguistica nell'insegnamento superiore non può non affrontare la questione centrale degli incentivi. Questo articolo analizza in modo critico l'influenza delle graduatorie internazionali delle università maggiormente diffuse, il THE e il QS, mostrando che di fatto esse favoriscono la progressiva anglificazione dell'insegnamento superiore. Sebbene l'esistenza di corsi di laurea in una lingua diversa da quella (o quelle) ufficiale/i di un paese sia indubbiamente un elemento di arricchimento culturale da accogliere con favore, è anche vero che un'eccessiva presenza di questi corsi, se sono a discapito di quelli erogati nella lingua ufficiale, può essere criticabile da diversi punti di vista: l'efficacia della trasmissione del sapere, l'equità sociale e in generale la promozione e preservazione della diversità linguistica.

Non si tratta ovviamente di demonizzare le classifiche QS e THE, che peraltro sono private. Si tratta di prendere coscienza del fatto che per comprendere il fenomeno dell'anglificazione dell'università è necessario studiare la struttura degli incentivi che le università hanno dinanzi a sé e che orienta le loro scelte. Vi è infatti una tensione tra gli obiettivi e gli incentivi della società e quelli delle istituzioni di istruzione superiore. La società nel suo complesso ("livello macro") ha certamente fra i suoi obiettivi quello preservare e promuovere l'uso della lingua nazionale (o regionale) come lingua di elaborazione e trasmissione del sapere (il che non implica ovviamente isolarsi a livello internazionale) e "trattenere i cervelli" dopo aver sostenuto i costi della loro formazione. Invece i singoli istituti di istruzione superiore come le università e centri di ricerca (cioè il livello "meso") hanno altri obiettivi, anzitutto acquisire fondi, pubblicare ricerca originale, e attirare studenti e docenti da altrove, migliorando quindi il proprio prestigio e la propria posizione nelle classifiche internazionali.

Per allentare questa tensione è necessario sviluppare delle politiche linguistiche dette "complesse" (Grin 2022). Grin spiega che il termine "complesso" qui non signifi-

ca “complicato”; esso si riferisce invece alla comprensione dei problemi derivanti dal disallineamento degli incentivi fra il livello macro e quello meso. La complessità deriva cioè dal fatto che gli incentivi e i vincoli cui sono sottoposti gli attori a livello macro e meso non sono allineati; al contrario, essi chiaramente divergono. È quindi necessario fare in modo che gli obiettivi della società e quelli delle università siano il più possibile convergenti, ma per fare questo è importante agire sugli incentivi delle università stesse in modo da allinearli con gli obiettivi sociali di promozione e protezione della diversità linguistica.

Ciò richiede diverse misure di politica linguistica, fra cui due sono particolarmente importanti. In primo luogo, è necessario superare le classifiche QS e THE, e sostituirle con una nuova classifica europea che includa degli indicatori volti a promuovere il multilinguismo nell’insegnamento e ricerca. Per esempio, all’indicatore “percentuale di studenti stranieri” si potrebbero affiancare altri indicatori come “percentuale di studenti stranieri che completano gli studi con un livello C1 nella lingua locale” e “percentuale di studenti nazionali che completano gli studi con un livello B2 in un’altra lingua”, dove C1 e B2 corrispondono ai livelli del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Le università avrebbero quindi incentivi a usare più lingue nell’insegnamento per tutti, studenti nazionali o stranieri. Inoltre, si potrebbero includere indicatori bibliometrici calcolati per lingue diverse dall’inglese. Allo stato attuale, il sistema europeo U-Multirank, di cui si è detto nella sezione 2, non è adeguato e andrebbe probabilmente riformato.

Non basta però creare nuovi indicatori. È necessario un secondo tassello, ovvero collegare una quota sostanziale dei finanziamenti europei e nazionali alle università ai risultati dei nuovi indicatori, cioè alla nuova graduatoria europea. Infine, la promozione del plurilinguismo andrebbe inclusa come criterio trasversale di successo per progetti di ricerca nel programma Horizon Europe, come peraltro già avviene per la promozione della parità di genere.

L’Unione europea per ora non ha seguito questa strada, preferendo strumenti di politica linguistica più indiretti come il sostegno alla definizione di linee guida. Un esempio recente è il “EPICUR European Model Language Policy”, sviluppato dalla European University Alliance con il supporto finanziario dell’UE. L’obiettivo principale del Modello di politica linguistica EPICUR è quello di

fornire un quadro di riferimento per la gestione della diversità linguistica per gli istituti di istruzione superiore europei e le associazioni tra università europee, al fine di ispirare e sostenere tutte le istituzioni interessate a sviluppare una politica linguistica. In questo modo, EPICUR cerca di migliorare la qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento e della ricerca, preservando l’uso delle lingue europee nazionali e regionali in un ambiente accademico.

Il modello EPICUR è certamente interessante, ma non va oltre suggerire un insieme di raccomandazioni ed esempi. Non è ancora diventato uno strumento di uso diffuso e la sua implementazione non è soggetta né a controlli né a ricompense. Senza un’azione più incisiva sulla definizione degli indicatori valutativi usati nelle classifiche, sui finan-

⁹ Vedi <https://epicur.education/epicur-european-model-language-policy/>.

ziamenti e sugli incentivi strutturali a cui rispondono le università, è improbabile che la politica linguistica europea in materia di promozione del plurilinguismo nell'istruzione terziaria sia efficace.

Una recente novità interessante in materia di valutazione della ricerca e plurilinguismo proviene dal gruppo CoARA (Coalition for Advancing Research Assessment), che nel 2022 ha avviato un processo di elaborazione di un *Accordo sulla riforma della valutazione della ricerca*. Alla stesura della bozza dell'accordo hanno collaborato rappresentanti dell'Associazione delle Università Europee (EUA), di Science Europe, della Commissione europea e di altri enti pubblici. Fra le altre cose, la bozza dell'Accordo raccomanda che le attività di valutazione di ricerca non penalizzino i prodotti della ricerca a causa della lingua in cui sono scritti e divulgati. Il testo dell'Accordo potrebbe essere rafforzato con maggiori riferimenti alla necessità di promuovere il plurilinguismo nell'insegnamento, oltre che nel lavoro di ricerca, visto che il primo si nutre dei risultati del secondo.

* * *

Bibliografia

BERNHOFER, Juliana e Tonin MIRCO (2022) "The effect of the language of instruction on academic performance", *Labour Economics*, 78, pp. 102-218.

BERTHOUD, Anne-Claude e Laurent GAJO (2020) *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

BHANDARI, Rajika, Chelsea ROBLES e Christine FARRUGIA (2018) *International higher education: shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*, Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

BOOIJ, Geert (2001) "English as the lingua franca of Europe: a Dutch perspective", *Lingua e Stile*, 36, pp. 351-361.

BOUMA, Kaya (2016) "Meer dan de helft van de studies volledig in het Engels", *de Volkskrant*, <https://www.dutchnews.nl/news/2016/08/english-takes-over-at-dutch-universities-just-40-of-courses-still-in-dutch/>.

BRITISH COUNCIL (2021) *The changing landscape of English-taught programmes*. London: British Council.

CAMPBELL, Donald T (1979) "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning*, 2 (1), pp. 67-90.

CHA, Yun-Kyung e Seung-Hwan, HAM (2011) "Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies", *American Journal of Education*, 117 (2), pp. 183-209.

¹⁰ Si veda <https://coara.eu/about/>.

¹¹ Vedi <https://coara.eu/agreement/the-agreement-full-text/>.

CHECCHI, Daniele, Paolo MICCOLI e Antonio Felice URICCHIO (2020) “Atenei italiani in crescita nei ranking, ma non basta”, *Lavoce.info*, 20/07/2020.

CONCEIÇÃO, Manuel Célio (2020) “Language policies and internationalization of Higher Education”, *European Journal of Higher Education*, 10 (3), pp. 231-240.

FORAY, Dominique (2009) *L'économie de la connaissance*. Paris: La découverte.

GARAM, Irma, Janne JAALIVAARA, Isa KUOSMANEN e Tuomo SUHONEN (2014) *Esiselvitys ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus - VATT.

GAZZOLA, Michele (2008) “Internazionalizzazione dell'Università e nuove sfide per la lingua italiana”, *La Crusca per Voi*, 36, pp. 3-8.

— (2012) “The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study”, *International Journal of the Sociology of Language*, 216, pp. 131-156.

GOVERNO OLANDESE (2013) “Bussemaker wants strong ties between international students and the Netherlands”, <https://www.government.nl/latest/news/2013/11/25/bussemaker-wants-strong-ties-between-international-students-and-the-netherlands>.

GRIN, François (2022) “Principles of integrated language policy”, in Grin, François, László Marác, e Nike K. Pokorn (a cura di) *Advances in Interdisciplinary Language Policy*, pp. 23-42. Amsterdam: John Benjamins.

HRK (2011) *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*, Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

HUGHES, Rebecca (2008) “Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity”, *Higher Education Management and Policy*, 20 (1), pp. 1-18.

HULTGREN, Anna Kristina, Frans GREGERSEN e Jacob THØGERSEN (a cura di) (2014) *English in Nordic Universities. Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins.

HULTGREN, Anna Kristina e Robert WILKINSON (2022) “New understandings of the rise of English as a medium of instruction in higher education: the role of key performance indicators and institutional profiling”, *International Journal of the Sociology of Language*, (277), pp. 47-59.

LE LIÈVRE, Françoise, Mathilde ANQUETIL, Lisbeth VERSTRAETE-HANSEN, Christiane FÄCKE e Martine DERIVRY (a cura di) (2018) *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur - Languages and cultures in the internationalization of higher education*. Bern/Berlin: Peter Lang.

MARASCHIO, Nicoletta e Domenico DE MARTINO (a cura di) (2012) *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma: Laterza.

NOCITO, Samuel (2021) “The effect of a university degree in English on international labor mobility”, *Labour Economics*, 68, pp. 101-943.

OCSE (2014) *Education at a Glance 2014*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

OCSE (2021) *Education at a Glance 2020*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

PIETERS, Danny e Thijs KEERSMAEKERS (a cura di) (2020) *Internationalisation of Universities and the National Language*. Berlin: Peter Lang.

PRIEGNITZ, Frauke (2015a) “Language policies in English-Medium programmes in Germany and Denmark and their long-term effects on graduates' bonds with the host country”, in Fabricius, Anne H. e Bent Preisler (a cura di) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*, pp. 300-325. Berlin/New York: Springer.

— (2015b) *Zwischen englischsprachigem Studium und landessprachigem Umfeld. Internationale Absolventen deutscher und dänischer Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

REITHOFER, Karin (2013) “Comparing modes of communication: The effect of English as a lingua franca vs. interpreting”, *Interpreting* 15 (1), pp. 48-73.

SALOMONE, Rosemay (2022) *The Rise of English. Global Politics and the Power of Language*. Oxford: Oxford University Press.

VAN PARIJS, Philippe (2009) “European higher education under the spell of university rankings”, *Ethical Perspectives*, 16 (2), pp. 189-206.

VERGER, Jacques (1991) “La mobilité étudiante au Moyen Age”, *Histoire de l'éducation*, 50, pp. 65-90.

VILA I MORENO, F. Xavier e Vanessa BRETXA (a cura di) (2014) *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

WÄCHTER, Bernd e Friedhelm MAIWORM (2014) *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.

WEINGART, Peter (2005) “Impact of bibliometric upon the science system: Inadvertent consequences?”, *Scientometrics*, 62 (1), pp. 117-131.

WILKINSON, Robert e René GABRIELS (a cura di) (2021) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

ZANOLA, Maria Teresa (2023, di prossima pubblicazione) “Language Policy in Higher Education”, in Gazzola, Michele, François Grin, Linda Cardinal e Kathleen Heugh (a cura di) *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. London: Routledge.

Entre la internacionalització i la responsabilitat lingüística

La gestió de les llengües a la universitat: un estudi pilot comparatiu entre la Universitat de Göteborg i la Universitat Pompeu Fabra

Vicent Climent-Ferrando

Professor del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la UPF
Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme

Virgínia Anguera, Núria Giralós i Lídia Torrecillas

Estudiants del grau en Llengües Aplicades de la UPF

Introducció

Aquest article té un objectiu doble: d'una banda, vol contribuir als debats metodològics i conceptuals sobre com mesurar els usos lingüístics a l'Espai Europeu d'Educació Superior i, de l'altra, fer una prova pilot a dues universitats –la Universitat de Göteborg i la UPF– a partir de la metodologia proposada.

La recerca presentada en aquest article es fa gràcies al projecte europeu EUTOPIA, finançat per la Comissió Europea, sota el programa Erasmus + Aliances Europees. Ha estat desenvolupat en col·laboració amb les tres estudiants de primer curs del grau en Llengües Aplicades de la UPF: Virgínia Anguera, Núria Giralós i Lídia Torrecillas, concretament de l'assignatura de primer curs Llengües i Societat. Estudi de Cas, impartida pel professor Vicent Climent-Ferrando. El treball de camp a la Universitat de Göteborg ha estat possible gràcies a la beca EURSS EUTOPIA Undergraduate Research Support Scheme.

L'article es divideix en dues seccions: la primera conté els apunts conceptuals i metodològics necessaris, que tenen com a objectiu final fer una proposta sobre com mesurarem els usos lingüístics a la Universitat. Tot seguint aquestes propostes, la segona secció presenta una comparació entre els usos lingüístics a la UPF i a la Universitat de Göteborg, tant de grau com de màster.

PRIMERA PART: COM MASUREM ELS USOS LINGÜÍSTICS A LA UNIVERSITAT? APUNTS CONCEPTUALS I METODOLÒGICS

Aquesta primera part té com a objectiu principal presentar breument les bases conceptuals i metodològiques sobre com mesurar els usos lingüístics a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Representa un primer esborrany que servirà de punt de partida per analitzar la presència i l'ús real de les llengües a la universitat.

Segons això, el document està dividit en tres seccions:

1. Apunts conceptuals
2. Apunts metodològics
3. Proposta de treball

Així mateix, fem referència a diverses fonts primàries que ja han tractat la matèria i que ens poden ajudar a avançar en la nostra tasca:

1. Quant als apunts conceptuals, s'ha fet servir l'informe VADEMECUM sobre polítiques lingüístiques "Mobilitat i inclusió en una Europa multilingüe", elaborat per 70 investigadors europeus de 22 universitats europees sobre diversos conceptes relacionats amb la gestió del multilingüisme, incloent-hi els debats a l'ensenyament universitari.

2. Quant als apunts metodològics, s'han fet servir dos treballs de camp relacionats amb els usos lingüístics, que han ajudat a conèixer l'enfocament, les reflexions i les aproximacions metodològiques que ens seran útils de cara al nostre treball:

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011).

b) "Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari". Serveis Lingüístics Universitaris, 2009.

1. Apunts conceptuals. A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior?

En aquesta secció analitzarem els principals debats i els conceptes que actualment es fan servir, tant des d'un vessant teòric com, especialment, empíric, sobre l'ús creixent de l'anglès com a llengua vehicular al món acadèmic/universitari. Es farà una repassada succinta a aquests debats i s'exposaran les tendències acadèmiques actuals que tracten aquesta matèria. En definitiva, s'intentarà donar resposta a la pregunta: "A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior?".

2. Apunts metodològics. Els usos lingüístics a les nostres universitats. On érem i on som?

En aquest apartat analitzarem les reflexions ja fetes en els dos treballs anteriorment esmentats sobre els usos lingüístics a les universitats valencianes i els usos lingüístics entre els estudiants universitaris a Catalunya.

Més que els resultats en si, aquests dos treballs ens podem oferir informació útil sobre l'enfocament metodològic i el tractament de dades que voldrem fer al nostre treball.

3. Com procedirem amb el nostre treball? Una proposta

Aquest apartat farà una proposta tenint en compte tant els debats conceptuals i metodològics, com el nostre objectiu: analitzar "l'ús real de les llengües a la docència".

1. A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior?

Apunts conceptuals

L'ús creixent de l'anglès a la universitat no és un fenomen exclusiu de la UPF, ni tan sols de les universitats catalanes. Llevat dels països anglòfons, la resta d'universitats del món veuen amb preocupació l'augment de l'anglès, i no només en l'àmbit de la recerca –àmbit ja molt “anglicitzat” des de fa temps–; sinó de la docència, un àmbit en què any rere any l'anglès pren més terreny.

L'université française va-t-elle parler anglais, es preguntaven molts mitjans de comunicació a França l'any 2013, davant l'augment de cursos de grau; però, sobretot, de màsters i doctorats en anglès a França. Una paradoxa per a un país que, amb una llengua hegemònica i tradicionalment minoritzadora, veu com la seva llengua perd pes progressiu en un àmbit d'ús com el de la docència. Igualment, les universitats que formen part de la Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme, de la qual la UPF n'és membre, tenen com a línia d'acció prioritària l'anàlisi d'aquestes qüestions. En resum, els debats que ens plantegem en aquest grup de treball són debats compartits per totes les universitats arreu del món, llevat de les anglòfones.

Aquesta tendència comença a ser notable a partir de la darrera dècada del segle xx, durant la qual es posa també “de moda” la metodologia d'aprenentatge AICLE (aprenentatge integrat de continguts en llengües estrangeres). És a dir, aprendre una matèria a través d'una llengua estrangera (quasi sempre l'anglès).

Sovint, l'ús creixent de l'anglès al món acadèmic ha estat “disfressat” discursivament amb el terme *multilingüisme*. Tal com afirmen Vila i Bretxa (2015), la majoria de la recerca sobre multilingüisme fins a la primera dècada del segle xx posava l'anglès al centre dels debats acadèmics.

Sovint, s'ha utilitzat el terme *multilingüisme* com a sinònim de “més anglès a les aules”. És veritat que l'anglès és la llengua més afavorida pels processos de globalització actuals, però és important –també de cara a la recerca d'aquest grup de treball– que aquests processos d'internacionalització/globalització afecten a totes les llengües.

Cal, per tant, que en els debats del multilingüisme a l'espai universitari –tant teòrics com empírics– no restringeixin la seva anàlisi a només conèixer si hi ha més o menys anglès ni tampoc només si hi ha més o menys català; sinó que adoptin un enfocament holístic sobre la presència i l'ús de les diferents llengües en un àmbit com és l'universitari.

Si volem fer una anàlisi sociolingüística acurada de la situació real de les llengües a la UPF, cal integrar el concepte d'*ecologia de les llengües* (Haugen, 1972; Bastardas, 1996). És a dir, analitzar els espais que una llengua al·lòctona està ocupant en detriment d'una llengua autòctona, veure'n les causes i les conseqüències i arribar a un possible punt de *sostenibilitat lingüística*. Des d'una anàlisi sociolingüística, cal fer aquesta radiografia perquè, posteriorment, les mesures institucionals vagin adreçades a trobar un punt d'equilibri òptim.

Els debats sobre el pes de les llengües a l'àmbit universitari varia en funció de la tipologia de llengües en joc. En aquest sentit, el quadre següent pot servir com a primera categorització de llengües: des de la inexistència dels debats als països anglòfons perquè l'anglès és l'única llengua present, fins a la inexistència dels debats perquè les llengües

pròpies són completament absents com a llengües acadèmiques. Entremig d'aquesta gradació, hi hauria el català, tal com es pot veure al quadre:

Tipologia de llengua	Usos lingüístics	Exemples	Debats sociolingüístics
Llengua franca acadèmica o llengua	Usada dins i fora del seu domini lingüístic tant en docència com en recerca i gestió	Anglès	Debats inexistents en les universitats anglòfones perquè és la llengua internacional i hegemònica per antonomàsia
Llengua acadèmica	a) Usos lingüístics complets: llengua vehicular en graus, màsters i doctorats i amb producció científica significativa	Alemany, francès, espanyol, portuguès	Debats recents sobre la creixent anglicització no només de la recerca sinó de la docència en els darrers anys
	b) Usos lingüístics parcials: llengua usada en un gran nombre de graus, tot i que en competència creixent amb una altra llengua	Danès, suec, finès, neerlandès, català	Es donen dos tipus de debats: a) Els debats en aquelles societats/estats oficialment monolingües (Dinamarca, Suècia, etc.); uns debats anomenats “via nòrdica” pel seu enfocament pragmàtic (més anglès per atreure més estudiants internacionals) b) Debats en societats oficialment bi-/multilingües com ara Finlàndia, Catalunya , Israel, Sud-àfrica, on han de gestionar diverses llengües oficials a banda de la llengua franca acadèmica
	c) Usos lingüístics febles: llengua usada de manera molt limitada perquè, per defecte, la llengua vehicular és una altra	Basc, gal·lès	Debats sobre el que s'anomena en sociolingüística <i>domain loss</i> [“pèrdua d'àmbit d'ús”]; és a dir, la desaparició progressiva de la llengua en l'àmbit de l'ensenyament superior
Llengua no acadèmica	No usada ni a la recerca ni a la docència	Majoria de llengües del món	

Font: adaptació de Vila, X. (2018). *Les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques*

L'auge de l'anglès arreu del món com a llengua acadèmica no ens hauria de fer pensar que està assumint totes les funcions acadèmiques. No podem prendre la recerca i les publicacions –àmbit en què l'anglès ocupa un lloc cada cop més exclusiu– com a mesura única dels usos lingüístics de la universitat.

Un exemple concret ens pot ajudar a avançar conceptualment en els debats: l'anàlisi dels usos lingüístics del Parc Científic de Barcelona fet al 2015 va posar de manifest que les institucions amb personal multinacional constitueixen petits ecosistemes lingüístics en què es fan servir diferents llengües per a finalitats científiques i laborals diverses (Bretxa i Comajoan, 2016).

En aquest sentit, cal introduir el concepte de *repertori lingüístic*, entès com els usos lingüístics que tenen lloc en una situació comunicativa concreta, tenint en compte les **competències lingüístiques** –actives o passives– de les persones involucrades. Una gestió adequada del multilingüisme ha de garantir una comunicació efectiva tenint en compte el repertori lingüístic existent en una situació comunicativa concreta.

Un concepte complementari al de repertori lingüístic és el de *seguretat lingüística*,¹ utilitzat per diverses universitats catalanes, entès com el “caràcter vinculant de l’anunci de la llengua d’impartició tant per al docent com per a l’estudiant, sense la possibilitat de ser canviada fruit d’una negociació ni a petició d’un o diversos estudiants”.² Seria bo, doncs, ampliar el concepte de seguretat lingüística amb les nocions de *repertori lingüístic*, això és, mentre que la llengua de docència ha de ser pública i vinculant, les llengües utilitzades per part dels alumnes poden ser aquelles que formin part del repertori lingüístic d’aquella situació comunicativa concreta.

El concepte de *repertori lingüístic* és el proposat pel Consorci Europeu de Recerca MIME (Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe) a la Comissió Europea com a solució a les tensions entre la promoció de la llengua pròpia amb la necessitat de mobilitat i llengües internacionals. El Consorci MIME ha estat format per 22 centres de recerca europeus, més de 70 investigadors d’11 disciplines que, durant 4 anys, hem analitzat els diferents aspectes del multilingüisme, incloent-hi l’educació superior, entre d’altres.³

2. Apunts metodològics. Els usos lingüístics a les nostres universitats. On erem i on som?

L’anàlisi dels usos lingüístics a les universitats ha estat tractat i estudiat des de diferents vessants. Les set universitats públiques catalanes comuniquen anualment a la Secretaria d’Universitats la llengua d’impartició de graus i de màsters. I aquestes dades són publicades per la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.⁴

Fins al 2019, la metodologia de recollida de dades emprada per tal de quantificar la presència de les diferents llengües a la docència dels estudis universitaris ha estat la de computar quina és la part de la docència total impartida que es fa en cada llengua (català,

¹ Alguns autors parlen també de “transparència lingüística”; vegeu Pons Parera, E. [2015]. “The position of Catalan in Higher Education”. A: Vila, F. X., Bretxa, V. Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages (pàg. 153-180). Bristol, Regne Unit: Multilingual Matters.

² Les llengües al grau en Humanitats de la UPF https://www.upf.edu/documents/3395976/112296376/llengues_grau_huma.pdf/12dc8499-4a44-492c-1511-a092462c7391 i “El PAM”, un model lingüístic de referència <https://www.upf.edu/documents/144518652/144525626/sis.pdf/888c0b9c-9a15-e28c-6cfc-1c2e94e1bbe3>.

³ Vegeu el Vademecum MIME, A collection of 72 questions on Multilingualism. ítems 43 i 48. Disponible a: <https://www.mime-project.org/>.

⁴ Informes disponibles a: https://llengua.gencat.cat/ca/direccio_general_politica_linguistica/informe_de_politica_linguistica/.

castellà i altres llengües), a partir del còmput del nombre d'hores que imparteix el professorat en cadascuna.

Tot i que no sempre és factible, les universitats ofereixen la possibilitat de tenir grups en diferents llengües, de tal manera que una mateixa assignatura s'imparteix en diferents idiomes. Per aquest motiu, l'informe de Política Lingüística del 2019 (redactat durant el 2020) ha analitzat quantes assignatures és possible cursar en cadascun dels idiomes, i ha pres com a referència els grups de teoria. D'aquesta nova manera s'obté el total d'assignatures d'un grau o d'un màster que es poden cursar en català, en castellà o en una tercera llengua.

A banda d'aquestes dades, cal fer referència als dos projectes de recerca anteriorment esmentats, que han tractat la temàtica també des de diferents angles i que ens poden servir sobretot de cara a adoptar una metodologia per al nostre objecte d'estudi:

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011)

b) "Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari". Serveis Lingüístics Universitaris, 2009

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011)

Aquest estudi, publicat el 2011, té com a objectiu principal oferir una anàlisi aprofundida sobre usos i ideologies lingüístiques a les universitats públiques valencianes amb "l'objecte de prestar suport a les accions que tendeixen a normalitzar l'ús del valencià a la universitat, en cadascun dels seus estaments: el professorat, l'estudiantat i el personal d'administració i serveis. Amb la informació produïda, les universitats pretenen fonamentar de manera rigorosa les seues polítiques encaminades a reblanir i superar els entrebancs que a hores d'ara limiten al personal universitari i l'estudiantat en el que hauria de ser l'ús normal de la llengua pròpia".

Podem dir que l'objecte d'anàlisi és semblant al nostre, tot i que observem dues característiques que ens poden servir per a reflexionar sobre l'abast de la nostra recerca.

1. Quant a la mostra, presenta qüestionaris específics per als diferents tipus de membres de la comunitat universitària:
 - Qüestionaris específics per a cada un dels tres estaments (estudiants, PDI i PAS)
 - Més de 5.000 qüestionaris
 - 11 entrevistes obertes
 - 6 grups de discussió
2. Enfocament metodològic. Anàlisi des de totes les parts implicades en la docència, la recerca i la gestió universitàries. En aquest sentit, les preguntes formulades estan relacionades en tres grans àmbits:
 - 2.1. Competències en valencià per part del Sistema Universitari Públic Valencià (SUPV) (estudiants, PAS i PDI)
 - 2.2. Usos lingüístics fora i dins de la universitat del SUPV
 - 2.3. Actituds lingüístiques envers el valencià del SUPV

El tipus de preguntes que aquest estudi fa sobre cadascuna de les tres seccions anteriors ens pot ajudar a avançar en la metodologia del nostre treball. Fem-hi, doncs, una repassada:

2.1. Competències en valencià per part d'estudiants, PAS i PDI

- Llengua en què va aprendre a parlar la població universitària
- Estudis de valencià i població universitària
 - Competències lingüístiques en valencià en el Sistema Universitari Públic Valencià (SUPV)
 - Competència oral passiva de la població universitària
 - Competència oral activa en el SUPV
 - Competència escrita passiva de la població universitària
 - Competència escrita activa en el SUPV

2.2. Usos lingüístics dins de la universitat del SUPV

- Pràctiques lingüístiques a la universitat
 - Usos lingüístics en les relacions informals
 - Pràctiques lingüístiques en la docència
 - Usos lingüístics orals en la docència
 - Usos lingüístics escrits en la docència
 - Pràctiques lingüístiques en la investigació
 - Usos escrits administratius
 - Usos informàtics
 - L'anglès a la docència universitària valenciana

2.3. Actituds lingüístiques envers el valencià del SUPV

- Importància atorgada a les diverses llengües
- Actituds lingüístiques en el SUPV
 - Actituds lingüístiques envers el valencià del PDI del SUPV
 - Actituds lingüístiques envers el valencià del PAS del SUPV

La realitat sociolingüística al País Valencià és molt diferent a la catalana (no tothom ha estat escolaritzat/format en valencià; la llengua no ha estat un requeriment per a la funció pública i existeixen actituds lingüístiques hostils cap a la llengua). Això fa que moltes de les preguntes d'aquest treball no siguin adients per al nostre. En canvi, hi ha elements metodològics que ens poden ajudar a reflexionar en diverses direccions:

1. L'anàlisi holística dels diferents estaments Aquest treball té en compte els diferents "partrenents" a la universitat, i no només els estudiants.
2. El mateix treball considera necessari anar més enllà de la tècnica de recollida de dades de l'enquesta. I ho argumenta de la manera següent:

"[L'enquesta] Es tracta d'una eina d'observació indirecta, un instrument que recull les respostes de les persones; és a dir, que es fonamenta en allò que diuen els entrevistats. Si preguntem en una enquesta sobre els usos del valencià, el que obtenim és la percepció que té l'entrevistat sobre els seus usos; una informació diferent, per exemple, al recompte de les hores de classes impartides en valencià o dels llibres que s'editen en valencià. És a dir, les informacions de les enquestes són informacions que objectiven subjectivitats: no són informacions que objectiven objectes, sinó que objectiven les relacions dels subjectes amb els objectes. Són, per tant, instruments de mesurament d'actituds i d'opinions, que d'aquesta

manera es transformen en mesuraments de l'opinió pública. Hem de concloure, per tant, que **les enquestes no són instruments que puguin mesurar aspectes aliens a l'opinió, per molt públics que siguin: l'enquesta està més capacitada per mesurar l'adhesió a valors i finalitats que no a instruments i solucions tècniques**" [*La negreta és meua*]

Aquest dubte va sorgir a la segona de les reunions del grup de treball nostre. Concretament, s'hi va exposar que el que semblava que recolliríem seria només una valoració parcial (el que diuen els estudiants que està passant a l'aula). També va ser objecte de debat a la reunió sobre Avaldo, el 14 d'octubre.

3. El treball inclou també una part d'anàlisi ideològica/actituds lingüístiques sobre la percepció de la realitat lingüística i el que creuen que hauria de ser. Caldria plantejar si volem saber també què en pensen els estudiants, el PDI i el PAS al nostre estudi. Les actituds i les ideologies lingüístiques influeixen a l'hora de donar la nostra opinió sobre la percepció d'una realitat.

b) "*Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari*". *Serveis Lingüístics Universitaris, 2009*

Aquest estudi està enfocat exclusivament des de l'angle de l'estudiant. L'objectiu principal del treball és conèixer "els hàbits d'ús de la llengua, i la percepció, l'actitud i l'opinió sobre la situació lingüística de la universitat entre l'alumnat, i els motius que els generen".

Objectius específics

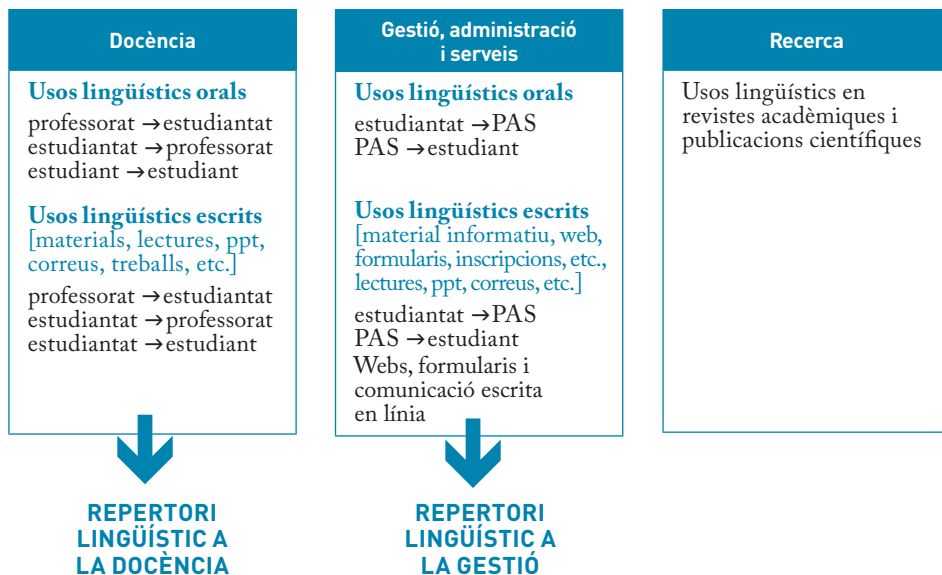
- Usos i actituds lingüístics en l'àmbit institucional i acadèmic
- Expectatives i vivència lingüístiques en el context de la universitat
- Usos lingüístics en la docència
- Usos lingüístics en l'àmbit de la recerca (fase qualitativa)
- Usos lingüístics en l'administració i els serveis
- Actituds en relació amb els usos lingüístics en l'àmbit universitari
- Habilitats comunicatives i competència lingüística. Importància atorgada a les llengües a l'hora de trobar feina a Catalunya
- Usos interpersonals en àmbits no universitaris
- Demandes a les universitats (fase qualitativa)

Tot i no ser l'angle de la nostra recerca, ens pot servir per saber si volem també incloure-hi qüestions relacionades amb les percepcions, les actituds o les demandes dels estudiants envers el català i les altres llengües presents al sistema universitari.

3. Com procedirem amb el nostre treball? Una proposta de treball

Amb els conceptes i els treballs de recerca exposats anteriorment, fem aquesta proposta de treball inicial. El mapa següent conceptualitza tots els elements presents en l'anàlisi dels usos lingüístics a la universitat. És, per tant, un mapa "de màxims"; és a dir, si es volen analitzar els usos lingüístics a tots els estaments i àmbits universitaris.

Llengua acadèmica: els usos lingüístics a la Universitat



Font: elaboració pròpia

Si l'objectiu més immediat nostre és analitzar els **usos lingüístics a la docència**, proposem l'anàlisi només de la primera columna del quadre, la columna relacionada amb la docència. Si, en canvi, volem mesurar els diferents usos lingüístics, farem servir els diferents elements de les columnes. La segona part d'aquest treball aplicarà aquesta metodologia per mesurar els usos lingüístics a la Universitat de Göteborg i a la UPF.

SEGONA PART. UNA ANÀLISI EMPÍRICA: ELS USOS LINGÜÍSTICS A GRAUS I A MÀSTERS DE LA UNIVERSITAT DE GÖTEBORG I A LA UPF

Prova pilot feta per les estudiants

Un cop presentada la part teòrica ens centrarem en la pràctica, en la qual vam dur a terme una anàlisi basada en la metodologia ja esmentada a dues universitats diferents: la Universitat de Göteborg (Suècia) i la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (Espanya). D'entre totes les opcions que se'n van presentar, vam escollir Suècia perquè vam trobar similituds entre les llengües locals —tant el català com el suec tenen un nombre comparable de parlants (9,1 i 10 milions, respectivament)— i perquè les creences populars afirmen que a Escandinàvia hi ha un nivell molt alt d'anglès i que, en canvi, el nivell a Espanya és inferior que a la resta d'Europa.

A partir d'aquesta petita recerca inicial, vam voler descobrir la magnitud de la diferència entre els dos països, i la nostra hipòtesi inicial va ser la següent: "A l'educació universitària hi ha una presència de l'anglès molt major a Suècia que a Catalunya".

En la realització d'aquest treball, el nostre objectiu principal va ser determinar si aquestes dues universitats s'estan encaminant cap a esdevenir majoritàriament anglòfones (en un context d'internacionalització) o si, en canvi, intenten preservar les llengües locals que es parlen en les seves respectives àrees. Així doncs, amb aquest projecte volíem intentar determinar si les llengües locals d'aquestes institucions (el suec i el català, respectivament) estan en perill en l'àmbit de l'ensenyament superior.

Les motivacions que ens van dur a la realització del projecte van ser: guanyar experiència en el món de la recerca acadèmica i coneixements en un àmbit del nostre interès, ja que els nostres estudis estan directament relacionats amb la lingüística, el repertori lingüístic i la seva anàlisi.

Com ja s'ha mencionat, la primera universitat objecte del nostre estudi va ser la Universitat de Göteborg (GU), situada a Suècia. Per tal de poder conèixer el seu context, ens vam desplaçar a la ciutat i vam visitar les diferents facultats que hi estan repartides. A grans trets, és una institució amb una gran quantitat de graus i de màsters repartits en edificis per tota la ciutat. Degut a les limitacions amb què ens vam trobar, les facultats de grau analitzades van ser les següents: Facultat d'Humanitats, Acadèmia Sahlgrenska (equivalent a medicina), Escola de Negocis, Economia i Dret, Facultat de Ciències Socials, Facultat d'Educació, Facultat de Ciència i Facultat de TIC. Quant a màsters, vam analitzar les ja mencionades, a excepció de la Facultat d'Educació.

Un punt que cal destacar sobre la GU és el públic a qui està dirigida. Diversos professors que vam entrevistar van remarcar que és una universitat orientada cap a una població majoritàriament sueca. Si bé és cert que als estudis de màster hi ha més internacionalització, l'alumnat de grau tendeix a ser d'un àmbit local.

Així mateix, l'altra universitat que vam analitzar va ser la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Aquesta institució, a diferència de la primera, està situada en una societat bilingüe, ja que a Barcelona hi conviuen dues llengües: el català i el castellà. A més, és una universitat coneguda, entre d'altres, pel seu alt nombre d'estudiants internacionals i l'objectiu de consolidar la seva expansió internacional per esdevenir una universitat de referència a Europa, tal com afirma el Servei de Relacions Internacionals (2015).

A Barcelona, en canvi, vam tenir la possibilitat d'analitzar graus de totes les facultats (Facultat de Traducció i Ciències del Llenguatge, Facultat d'Economia i Empresa, Facultat de Dret, Facultat de Ciències Polítiques i Socials, Facultat d'Humanitats, Escola d'Enginyeria, Facultat de Comunicació i Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida). Obtenir aquesta mostra, ens va permetre recollir unes dades que intenten ser representatives dels usos de la llengua a la universitat com a conjunt. Respecte als màsters, ens vam trobar amb més obstacles a l'hora d'obtenir les dades. Així doncs, les facultats de les quals vam poder recollir dades són les següents: Humanitats i Història, Dret, Traducció i Ciències del Llenguatge, Medicina i Ciències de la Vida, Ciències Polítiques i Socials, Ciències Econòmiques i Empresarials, Tecnologies de la Informació i les Comunicacions i Comunicació.

A l'hora de recollir informació ens vam trobar amb algunes dificultats, perquè inicialment la nostra idea era assistir al màxim nombre de classes possibles, i en arribar a Suècia vam haver de contactar amb el professor o professora que impartia cada assignatura perquè ens concedís permís per fer-ho. Aquest petit impediment va originar que el procés d'anàlisi i recollida de dades s'endarrerís. Per aquest motiu vam decidir dur a

terme algunes entrevistes amb membres del professorat, que ens van servir per complementar la informació que teníem i per contrastar dades. A la UPF, però, no vam tenir cap problema pel que fa a l'assistència a les classes. Tot i que el temps que teníem era molt limitat, igual que a Suècia, vam intentar anar al màxim nombre de classes de diferents facultats i graus.

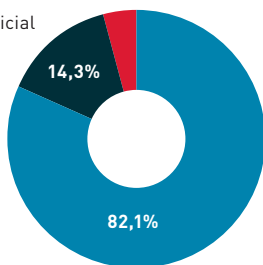
El mètode seguit per analitzar els usos lingüístics ha estat sempre el mateix. La nostra intenció ha estat en tot moment recollir dades de tots els àmbits, no només de l'ús oral que es feia de la llengua, sinó també de l'escrit. Entràvem a les classes per escoltar l'idioma en què s'impartia aquella assignatura i ho anotàvem en una taula a partir d'un model que se'ns va proporcionar. De la mateixa manera preniem notes de l'idioma en què el professor o professora proporcionava el material de suport als estudiants, de la llengua en què els estudiants preniem els apunts, de la que feien servir per parlar entre ells i amb el professor, etc.

Les dades es van recollir i agrupar segons les assignatures que s'imparteixen i el nivell a què corresponen (tant si és grau com màster). Tanmateix, cal subratllar que ens hem centrat en les dades obtingudes dels graus, que són a més a més de les que hem pogut recollir més informació. En una subanàlisi més detallada, vam decidir agrupar les dades per facultats perquè creïem que així quedava una imatge més clara i es podia fer una comparació més significativa i contrastiva. Això no obstant, l'oferta de graus i, indirectament, d'assignatures, no és la mateixa a totes dues universitats, ja que, per exemple, a la Universitat de Göteborg s'oferia la possibilitat de cursar graus com magisteri o música, mentre que a la UPF no s'oferixen; però sí que hi ha la possibilitat d'estudiar Comunicació Audiovisual, cosa que no és possible a la Universitat de Göteborg.

Les llengües a la Universitat de Göteborg

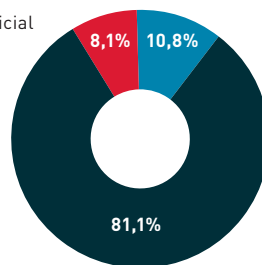
Centrant-nos a fer una descripció més analítica, hi ha una notable diferència entre els idiomes que s'oferixen en el marc dels graus i en els màsters. Per començar, a la Universitat de Göteborg és important tenir present que hi ha un bilingüisme en joc entre el suec i l'anglès. L'anglès és la *lingua franca* més estesa arreu del món i que s'utilitza cada cop més en gairebé qualsevol àmbit professional, i el suec és la llengua oficial del país. Els gràfics següents presenten les dades obtingudes de les observacions:

MÀSTERS
Llengua oficial



Gràfic 1. Llengua oficial dels màsters a la GU

GRAUS
Llengua oficial



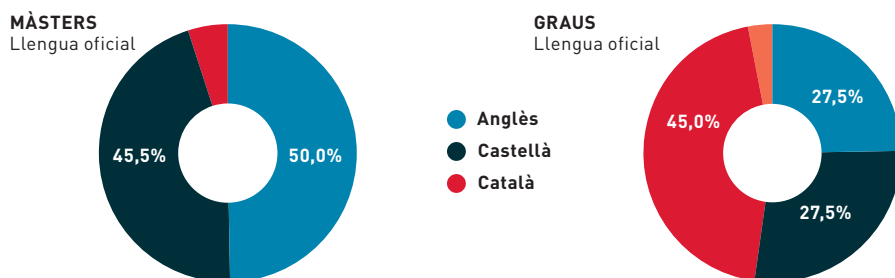
Gràfic 2. Llengua oficial dels graus a la GU

Per a la nostra sorpresa, la presència del suec al grau és gairebé total. En més d'un 80% de les assignatures que hem analitzat, la llengua oficial d'impartició és el suec, i la presència de l'anglès és mínima, amb tan sols un 10,8%. Segons que s'esmenta a la política lingüística de la universitat, les classes, com a mínim al grau, s'han d'impartir majoritàriament en suec. Tal com van explicar-nos alguns professors en les entrevistes, això es deu principalment al fet que haver estudiat i haver-se graduat de l'escola en suec era un requisit per a accedir a un grau universitari a Suècia. La universitat està molt lligada al sistema educatiu escolar i a les seves tradicions. I, com que la majoria dels estudiants universitaris eren de la zona de Göteborg i del voltant, si deixessin d'oferir els graus en suec, també deixarien de tenir tants estudiants locals. Així i tot, també cal remarcar que tot variava una mica depenent de la carrera i de l'assignatura, perquè graus com Història, Pedagogia o Medicina, com que estaven molt lligats al mateix país, havien de ser en suec.

Les llengües a la UPF

Pel que fa a la política lingüística de la UPF, s'estableix que el català és la llengua pròpia d'ús preferent; però, alhora, els estudiants tenen el dret d'utilitzar tant el català com el castellà i l'anglès, oralment i per escrit, en totes les activitats acadèmiques, llevat de les que, d'acord amb el pla docent corresponent i les instruccions de la Facultat, tinguin un perfil lingüístic determinat.

En el cas dels graus a la UPF, veiem que el català representa un total d'un 45%, i que el castellà també hi juga un rol prou significatiu, amb gairebé un 30% del total, la qual cosa es deu a la coexistència d'ambdues llengües a Catalunya, i a la cooficialitat del castellà amb el català. Pel que fa al grau, l'anglès també té certa presència, si més no més notable que a la Universitat de Göteborg, ja que suposa un 25%. Els percentatges, per tant, queden bastant equitatius pel que fa a les tres llengües, tot i que el català sembla predominar. Això no vol dir, però, que sigui el cas de totes les facultats i carreres, ja que pot variar molt, depenent del grau. Els gràfics següents presenten les dades obtingudes de les observacions:



Abans de centrar-nos en els màsters, val la pena remarcar el fet que l'ensenyament universitari de Suècia, com el de molts altres països europeus, estableix que els estudis de grau duren un total de tres anys, extensibles a cinc perquè s'hi afegirien els dos de màster. A Catalunya, i en general a tot Espanya, els estudis de grau solen durar quatre anys (o més, si es tracta d'un doble grau o d'altres carreres com veterinària o medicina) i, a més a més, s'hi han de sumar els dos anys que sol durar el màster.

A causa de la globalització i la internacionalització que estem vivint, un cop s'acaben els estudis de grau, les universitats vetllen per preparar l'alumnat per al món laboral tenint en compte que cada cop més la gent marxa a un país estranger a treballar o els ofereixen feina en un lloc fora de casa. És per això que veiem un augment substancial en l'ús de l'anglès en els màsters. A la Universitat de Göteborg aquell anterior 10,8% passa a multiplicar-se gairebé per vuit, i el suec reula fins a un 14,3%. En el cas de la UPF, aproximadament la meitat dels màsters s'imparteixen en anglès; però també hi ha una gran tendència cap a l'ús del castellà, principalment perquè la nostra universitat acull molts estudiants sud-americans i també perquè és una llengua majoritària en comparació amb el català, que com bé vam poder observar cau un percentatge gairebé inapreciable.

Per tal de presentar la informació d'una manera més esquemàtica i comparativa, es mostren a continuació dues taules en què apareixen les dades observades en els graus a la Universitat Pompeu Fabra i a la de Göteborg, respectivament. El total de dades recollides ha estat de 39 classes a la UPF i 36 classes a la GU, en àmbits d'estudis molt diversos, ja que, com s'ha mencionat, vam intentar anar al màxim possible de facultats. Tot i que aquesta mostra és reduïda i significa un percentatge petit de totes les classes que s'ofereixen a les universitats, considerem que pot ser significatiu de les situacions que s'estan vivint a cada institució. Aquesta és, doncs, la part empírica del treball:

	Ús oral			Ús escrit		
	Professor - estudiant	Estudiant - professor	Estudiant - estudiant	Material del professor	Ús de l'estudiant	Correspondència
CAT	18	17	15	12	15	18
ES	11	7	3	12	10	12
ENG	9	8	0	9	9	8
CAT i ES	1	7	20	0	4	0
CAT i ENG	0	0	0	1	1	0
CAT, ES i ENG	0	0	1	3	0	1
ES i ENG	0	0	0	2	0	0

Taula 1. Dades recollides a la UPF

	Ús oral			Ús escrit		
	Professor - estudiant	Estudiant - professor	Estudiant - estudiant	Material del professor	Ús de l'estudiant	Correspondència
SVE	30	30	31	15	30	31
EN	5	6	1	9	6	2
SVE i EN	1	0	4	12	0	3

Taula 2. Dades recollides a la GU

Cal destacar la diferència entre usos orals i usos escrits. Així, es pot observar com l'ús del suec es redueix fins a la meitat en els materials del professorat (presentacions, informes, lectures...) i augmenta el de l'anglès. Això es deu al fet que, com que el suec és una llengua molt més minoritària que l'anglès, els professors poden trobar dificultats a l'hora de buscar llibres o estudis escrits en la seva llengua. Per consegüent, a la UPF s'observa un percentatge considerable de castellà respecte al material escrit pel mateix motiu que s'amplia l'anglès a Suècia. Així i tot, també veiem que no hi ha cap retrocés en l'ús del català en el material escrit, la qual cosa demostra part del compromís que la Universitat té amb la llengua.

Pel que fa al tema de la política lingüística, s'ha de remarcar que Suècia i Catalunya viuen realitats molt diferents. Si bé és cert que hem de tenir una visió de futur i el futur és la internacionalització, que ara per ara implica l'ús de l'anglès a les universitats, no hem de deixar enrere el nostre compromís amb el català. A Catalunya potser caldria millorar la política lingüística de la UPF redactant-la d'una manera més definida seguint el model de la Universitat de Göteborg, i continuar utilitzant, tal com s'està fent, el català quant a grau, com a mínim.

Després d'aquesta recerca i anàlisi dels resultats, hem pogut extreure conclusions molt interessants. Primer, cal remarcar que totes dues universitats tenen realitats lingüístiques molt diverses, i que això afecta la situació resultant: quant a grau, el suec es parla molt més a Suècia, que no pas el català a Catalunya. Una de les causes és l'exclusivitat del suec com a llengua oficial, mentre que el català i el castellà conviuen com a llengües oficials i, tot i que la UPF afirma que el català és la llengua predominant, hem vist que, en alguns graus i en alguns màsters, el castellà hi és força present. Segon, s'ha de tenir en compte el marc normatiu, és a dir, les polítiques lingüístiques de cada institució.

Per finalitzar, cal mencionar la necessitat del compromís de les universitats amb la llengua pròpia. És innegable que les universitats tenen un rol crucial en la salut d'una llengua; per tant, és molt necessari que continuem utilitzant les nostres llengües pròpies tant en la docència com en la recerca.

En aquesta línia, durant la realització del nostre treball hem pogut observar que la voluntat de totes dues universitats hi és, a través de normatives i de polítiques lingüístiques. Caldrà vetllar, doncs, perquè les llengües pròpies de les dues universitats públiques continuïn fent-se servir com a llengües plenament funcionals en l'espai educatiu superior.

* * *

Bibliografia

BASTARDAS, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.

BRETXA, V. et. al. "Is Science really English Monoglot? Language practices at a University Research Park in Barcelona", *Language Problems and Language Planning*, 40(1), pàg. 47-68.

CASTELLÓ, R. *et. al.* *Els usos lingüístics a les universitats valencianes*. València: Publicacions de la Universitat de València.

D. A. (2011). *Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari*. València: Universitat de València/Serveis Lingüístics Universitaris.

— (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe*. Consorci Europeu de Recerca MIME.

HAUGEN, E. (1972). *The Ecology of Languages. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press.

PONS PARERA, E. (2015). "The position of Catalan in Higher Education". A: Vila, F. X.; Bretxa, V. *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol, Regne Unit: Multilingual Matters, pàg. 153-180.

VILA, F. X.; BRETXA, V. (2013). *The analysis of Medium-Sized Language Communities: Prospects and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

WYSE, D. R. A. (febrer del 2010). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy*. Taylor & Francis.

TAULA RODONA

Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?

Presentació i moderació

Ona Domènech Bagaria

Professora de la Universitat Oberta de Catalunya

El divendres 4 de novembre del 2022, la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra es va cloure amb la taula rodona titulada “Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?”, que vaig moderar jo mateixa, i en la qual van participar com a ponents Imma Ribas, vicerectora de Qualitat i Política Lingüística de la Universitat Politècnica de Catalunya; Màrius Martínez, vicerector de Relacions Internacionals de la Universitat Autònoma de Barcelona; José Antonio Moreno, comissionat de Política Lingüística i Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, i Mireia Trenchs, comissionada de Política Lingüística de la Universitat Pompeu Fabra.

Aquell mateix matí i la tarda del dia anterior, vam tenir l’ocasió d’escoltar ponències molt interessants, que ens van oferir visions, perspectives, reflexions i iniciatives diverses sobre la situació i la gestió del multilingüisme a diferents universitats (Universitat del País Basc, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de l’Ulster). I en arribar a la darrera part de la Jornada, la taula rodona ens va permetre conèixer més de prop la situació actual de la llengua catalana en la docència universitària. Això va ser possible perquè vam comptar amb quatre ponents d’excepció, que coneixien de prop el tema que ens ocupava, atès que exercien càrrecs responsables de la gestió de l’ús de les llengües en diverses universitats catalanes.

Amb l’objectiu de poder disposar, un cop escoltades les exposicions, d’una llarga estona per debatre i intercanviar idees amb el públic assistent, les intervencions dels ponents van ser breus. I a fi de donar resposta al títol de la taula rodona, vam demanar-los que, amb les seves aportacions, miessin de respondre les dues preguntes següents:

1. Quina és la situació actual de la llengua catalana en la docència a la vostra universitat? Quina evolució ha tingut en els darrers anys?

2. Quines mesures es duen a terme a la vostra universitat per garantir el compromís de la docència en llengua catalana?

En aquest sentit, convenia tenir en compte el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya, aprovat al maig i publicat al juny del 2022, que establia els drets dels estudiants sobre l'ús del català en el sistema universitari.

Per tant, d'una banda, preteníem que cada ponent ens oferís un breu panorama de la situació actual del català com a llengua de docència a la seva universitat, que alhora ens permetés veure'n l'evolució en els darrers anys. I de l'altra, que ens digués quines accions s'hi duïen a terme per donar compliment als objectius fixats a l'esmentat Pla d'Enfortiment.

Tant les intervencions dels ponents –algunes de les quals podeu llegir a continuació– com el debat posterior que es va generar van contribuir a aportar i a intercanviar idees sobre un tema tan actual i que genera tanta preocupació com és el de l'ús de la llengua catalana en la docència universitària.

* * *

Actuacions de política lingüística a la UPC

Imma Ribas Vila

Vicerectora de Qualitat i Política Lingüística de la UPC

Al llarg dels anys, la UPC ha aprovat diferents acords sobre política lingüística. El 1977, el Claustre universitari aprova el primer acord sobre el català; el 1988, el Pla de Normalització Lingüística; el 1997, el Consell de Govern aprova el Pla de Qualitat Lingüística (Panglòs); el 2010, el Pla de Llengües UPC 2010-2020 (acord CG 12/2010) i, darrerament, el Marc del Pla de Llengües 2022-2025 (acord CG/2022/02/33), que té dotze objectius organitzats en quatre àmbits: coneixement, ús, acollida i interculturalitat, i qualitat. Aquests objectius estan alineats amb el Pla Estratègic de la UPC 2022-2025 i amb el Pla d'Enfortiment del Català en el Sistema Universitari i de Recerca (2022).

En l'àmbit del *coneixement*, un dels objectius és garantir el coneixement suficient de català i l'acreditació del nivell dels diferents col·lectius, d'acord amb el marc legal. En aquest sentit, s'ha aprovat una nova normativa d'acreditació de coneixement de català del professorat de la UPC que desplega el Decret sobre l'acreditació del coneixement lingüístic del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya (2010) i actualitza la normativa anterior de la UPC (2011). Aquesta nova normativa preveu les exempcions temporals per a l'acreditació, tal com demana el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari, que amplia i concreta, i reforça la formació gratuïta adreçada al PDI com a via per assegurar que el professorat que no disposa d'un certificat acreditatiu assolix el nivell de suficiència de català (C1).

En l'àmbit de l'*ús*, un dels objectius és potenciar l'ús del català en els diferents àmbits i, en particular, en el de la docència. D'acord amb els indicadors lingüístics de què es disposa, la UPC manté el 70%, de mitjana, d'ús del català en els graus des del curs 2013-2014. Dels 121 graus actuals, el 24% estan per sota del 80% de docència en català i el 76% tenen com a mínim el 80% en català. Tot i que és una dada força bona, compartim el compromís recollit en l'acord de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) de març del 2021 i en l'acord de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP), en què es proposa que el 80% dels graus s'imparteixin en català.

En canvi, en els màsters, per la seva vocació més internacional, l'oferta d'hores de docència en castellà i anglès és superior que en els graus. La figura 1a mostra el percen-

tatge d'hores de docència disponible en català, castellà i anglès en els graus, i la figura 1b, en els màsters.

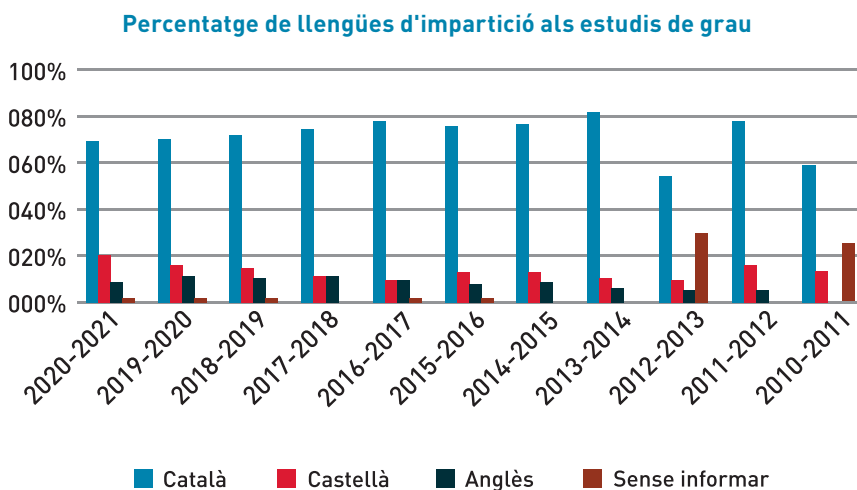


Figura 1a. % d'hores de docència, per llengua, en els graus

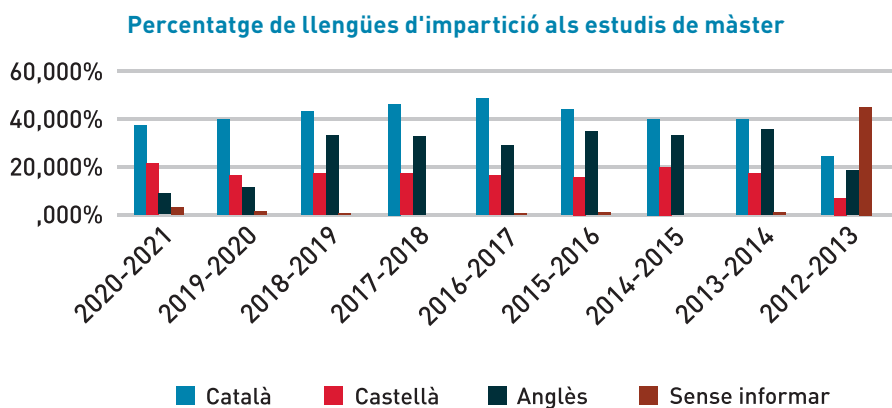


Figura 1b. % d'hores de docència, per llengua, en els màsters

El segon objectiu d'aquest mateix àmbit és garantir els principis de transparència i seguretat lingüístiques en l'ús de les llengües en la docència i els drets lingüístics dels membres de la comunitat. En aquest sentit, la UPC ha aprovat el Protocol d'ús de les llengües a l'aula (CG 2022/02/32), que inclou els drets lingüístics i els compromisos de l'estudiant i el professorat, i estableix els principis de transparència i seguretat lingüístiques. D'acord amb aquest protocol, la UPC es compromet a informar els estudiants

de la llengua d'impartició de la docència dels diferents grups classe abans del període de matriculació. El professorat es compromet a informar de la llengua que utilitzarà de manera predominant per impartir l'assignatura i a mantenir-la durant tot el període docent. En cas que hi hagi canvis de darrera hora en el professorat assignat que impliquin un canvi de la llengua d'impartició, el centre ha de donar-hi el vistiplau i ha de fer pública la llengua en què s'impartirà. D'altra banda, l'estudiant es compromet a respectar la llengua d'impartició de l'assignatura que s'ha fixat i a no demanar el canvi de llengua per al grup classe. Per tant, la informació sobre la llengua en què s'impartirà la classe és un compromís que dona seguretat lingüística tant als estudiants que s'hi matriculen com al professorat que la imparteix. S'entén que la llengua de la docència de què s'informa és la llengua en què el professorat imparteix majoritàriament la classe tant oralment com per escrit (incloent-hi els exàmens i les proves d'avaluació) i que és independent de la bibliografia de l'assignatura, que pot ser en diferents llengües.

Així doncs, per garantir els drets lingüístics s'ha posat en marxa una bústia mitjançant la qual els membres de la UPC poden tramitar una queixa, de manera totalment anònima, per posar de manifest un greuge lingüístic. Fins ara, s'han rebut 55 queixes durant el curs 2021-2022 i 14 queixes, fins ara, el curs 2022-2023 (per canvi de llengua només 4). També s'han fet campanyes de sensibilització conjuntament amb el Consell de l'Estudiantat.

A més, perquè el material docent estigui disponible en la llengua d'impartició que s'anuncia a la guia docent de l'assignatura i als horaris dels grups, la UPC ofereix dos cops l'any, a tot el professorat, la revisió i la traducció de material docent d'assignatures impartides en anglès o en català en els graus i els màsters universitaris de la UPC: guies docents, apunts de classe, problemes, pràctiques i, especialment, exàmens.

En l'àmbit de l'acollida i la interculturalitat, s'està treballant conjuntament amb el Vicerectorat de Política Internacional per universalitzar els programes d'acollida lingüística i cultural dels estudiants i d'altres col·lectius internacionals. També es treballa per estendre el programa de mentories que fomenta la interacció entre els estudiants locals i els internacionals que fan una estada acadèmica a la UPC. En aquest programa s'organitzen intercanvis lingüístics, sortides culturals, visites guiades i accions de suport acadèmic i de familiarització amb l'entorn.

Finalment, en l'àmbit de la qualitat, es té com a objectiu acordar els serveis i els circuits per assegurar la qualitat de les comunicacions multilingües i donar suport als membres de la comunitat. Per fer-ho, es posen a l'abast dels membres de la comunitat UPC els criteris del llibre d'estil lingüístic de la UPC i els recursos multilingües de suport; s'elabora terminologia multilingüe de les àrees de coneixement de la UPC, i es contribueix a la producció i la difusió de la terminologia tècnica i científica en català.

* * *

Aportació de la UAB en matèria de política lingüística

Màrius Martínez Muñoz

Vicerector de Relacions Internacionals de la UAB*

Tal com va expressar Pompeu Fabra, en la seva intervenció a la Setmana d'Estudis Catalans, el 13 d'abril de 1947: "Cal no abandonar mai ni la tasca ni l'esperança".

A la UAB, el català es considera la llengua pròpia, conjuntament amb el castellà com a llengua cooficial, en un marc de gestió del multilingüisme entès com a tret d'identitat i de riquesa de la Universitat.

Som plenament conscients de la problemàtica derivada de la minva en l'ús social del català, en clar retrocés i amb interferències de tota mena. També assenyalem les dificultats derivades d'interessos extralingüístics de naturalesa pseudopolítica. La UAB ha estat escenari per a les representacions de la suposada tensió que, en realitat, respon als interessos extralingüístics esmentats.

L'ús de les llengües a la UAB: amb les dades disponibles a octubre del 2022, al grau, l'ús del català és del 74% (anglès 10,84%); al màster, del 25% (castellà 48%, anglès 27%); la resta de llengües tenen percentatges residuals. Sembla que la fotografia presenta una certa estabilitat si es compara amb la d'anys anteriors.

Cal tenir en compte l'impacte de l'alumnat Erasmus, d'aquell que prové de Llatinoamèrica, i, particularment, una part important del que prové de la Xina. Les normes estan encara massa disperses, no existeix una normativa lingüística *ad hoc* –i la que existeix, en alguns casos no té eficàcia jurídica.

La UAB va aprovar el Pla de Llengües 2021-2025 –amb actuacions anuals proposades, aprovades i avaluades per una comissió delegada del Consell de Govern: la Comissió de Relacions Internacionals i de Política Lingüística.

A partir del 9 de novembre del 2022, el rector ha nomenat una nova comissionada per a la política lingüística, encarregada de tot el cartipàs a la UAB a partir d'aquella data.

* Responsable de política lingüística a la UAB del juny del 2016 a l'octubre del 2022

Els eixos d'actuació fins al novembre del 2022 han estat:

- Institucional i de gestió (gestió de les queixes o dels suggeriments recollits a través del canal **OPINA**, que és el procediment integrat al sistema intern de garantia de qualitat per gestionar i atendre les propostes o queixes de tota la comunitat. També s'ha desenvolupat una política de correcció de materials institucionals.
- Docència (s'ofereixen cursos gratuïts de català per a PDI, 100% als nivells inicials, com també la preparació d'exàmens i de la certificació homologada per al PDI).
- Recerca i transferència: l'acció principal ha estat el suport al PAS.
- Mobilitat i acollida (s'ofereixen cursos gratuïts de català a tot l'alumnat que arriba a la UAB provinent de tercers països, i també s'organitza i s'ofereix el voluntariat lingüístic).
- Altres accions: acreditació de llengua a les places + concursos, concessions, contractes + aprovació dins la normativa acadèmica que les guies docents de totes les assignatures de grau i de màster perquè estiguin disponibles en format trilingüe + la necessitat d'informar i de no modificar la llengua de docència amb caràcter de contracte.

Enguany, s'ha organitzat una campanya institucional —“No em toquis la llengua”, lema escollit pels estudiants, i una campanya al campus (amb domassos, xapes, adhesius, calcomanies..) — + la difusió i l'animació per utilitzar el canal OPINA en relació amb la qüestió lingüística.

Finalment, a la UAB considerem important que la protecció de la llengua tingui presència a tots els àmbits (concessions, contractes...), que la informació sobre la qüestió lingüística sigui clara, veraç i que es lliuri a temps. Per fer-ho, cal combinar l'exigència i la incentivació. I és que la formació i una estratègia institucional clara són factors clau per continuar treballant.

* * *

La política lingüística a la URV

José Antonio Moreno Villanueva

Comissionat de Política Lingüística i Publicacions de la
Universitat Rovira i Virgili

La taula rodona de la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, sota el títol “Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?”, coincideix en el temps amb l’elaboració del Pla de Política Lingüística de la Universitat Rovira i Virgili (URV) per al 2023-2026, que s’alinea amb el Pla d’Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya (PEC), aprovat el juny del 2022. Per aquesta raó, les reflexions que s’han compartit en el decurs d’aquests dos dies resulten de gran utilitat per redactar-lo.¹

Si s’atenen els indicadors disponibles, la presència del català com a llengua de docència a la Universitat Rovira i Virgili s’ha mantingut prou estable durant els darrers anys, tot i que s’observa un lleuger retrocés a favor tant del castellà com de les terceres llengües. Així, d’acord amb l’Informe de política lingüística 2019 (2022), el 73,6% de les assignatures de grau i de màster s’hi imparteixen en català,² una xifra que situa la URV com la universitat pública amb un percentatge més alt de classes en català. Cal tenir presents, però, dos elements molt rellevants: d’una banda, la situació als estudis de grau i de màster és ben diferent; de l’altra, per obtenir aquests percentatges es pren com a referència la llengua informada a les guies docents, de manera que les xifres s’han d’interpretar amb prevenció.

Pel que fa als estudis de grau, segons el document *Un marc sociolingüístic igualitari per a la llengua catalana* (2022: 60), elaborat en el marc del Pacte Nacional per la Llengua, el percen-

¹ El Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026 va ser aprovat pel Consell de Govern de la URV el 23 de febrer del 2023. Se’n pot consultar i descarregar el text íntegre a l’adreça següent: <https://www.llengues.urv.cat/ca/ usos/pla-de-politica-linguistica/>.

² Segons aquest mateix informe, que pren com a referència les dades del curs 2018-2019, s’imparteixen en castellà un 12,4% de les assignatures de grau i de màster, i un 14% en d’altres llengües. Després de celebrar les jornades es va publicar l’Informe de política lingüística 2020 (2023), que, amb dades del curs 2019-2020, situa el percentatge d’assignatures en català en el 71,8%, gairebé dos punts per sota de l’any anterior (vegeu la pàg. 31).

tatge d'assignatures impartides en català a la URV se situa en el 84,5% (s'hi imparteixen en castellà el 9,8%, i en d'altres llengües, un 5,7%); en canvi, als estudis de màster, la docència en llengua catalana es redueix al 44,8% (en castellà, 23,7%; en d'altres llengües, 31,5%), sempre d'acord amb les dades extretes de les guies docents. Tanmateix, altres indicadors qüestionen els percentatges anteriors; així, les enquestes administrades l'any 2015 situaven el català com a llengua de docència a l'entorn del 65% de les assignatures de grau, per davant del castellà (30%) i altres llengües (5%). Quant als màsters, el curs 2019-2020 declaraven, de mitjana, un 21,6% de docència en català, davant d'un 42,7% en castellà i d'un 35,6% en anglès.³

El ball de xifres posa de manifest la necessitat de comptar amb indicadors més fiables i complets, amb dades desagregades per facultats i estudis, per tal d'obtenir una imatge més precisa i fidel de la realitat. Hi ha prou elements sobre la taula per pensar que les dades disponibles no són prou exactes i que, segurament, amaguen un retrocés en l'ús del català a les aules universitàries. Entre aquests elements destaca el fet que, per diferents motius, la llengua anunciada a les guies docents no es correspon sempre amb la que es fa servir efectivament a l'aula. En aquest sentit, és conegut que la presència d'estudiants Erasmus o internacionals, o d'estudiants procedents de fora del domini lingüístic català, va acompanyada sovint d'un canvi de la llengua informada. La situació s'agreuja als estudis de màster, sobretot als que no són habilitadors, els quals s'imparteixen majoritàriament o íntegrament en castellà o en anglès com a conseqüència de la creixent internacionalització dels programes (Amèrica Llatina és ja un mercat molt important) i de l'aposta per la formació virtual, mitjançant classes síncrones o asíncrones, que reforcen la tendència anterior. En tot cas, és important no perdre de vista que l'atracció d'estudiants internacionals i la virtualització de la docència, alhora, han estat decisius per a la viabilitat d'alguns estudis de màster i de postgrau.

Aquests elements es fan evidents a les queixes lingüístiques que s'adrecen a la Comissió de Política Lingüística de la URV mitjançant la bústia habilitada a l'espai web de Llengües URV.⁴ Les queixes es van incrementar substancialment el curs 2021-2022 (se'n van gestionar 37, davant de les 10 del curs anterior), i una part important estan relacionades amb el canvi de llengua anunciada a la guia de l'assignatura. Ara bé, com va quedar palès als Cafès de Llengües que es van dur a terme com a part del procés participatiu per recollir reflexions i propostes per al nou Pla de Política Lingüística, les queixes rebudes a la bústia de la Comissió són només la punta de l'iceberg.

En efecte, els Cafès, que van recórrer els diferents campus i seus de la Universitat (val a dir que una de les singularitats de la URV és la distribució arreu del territori), van permetre constatar que el canvi de llengua s'està donant amb força freqüència i que, fins i tot, s'assumeix amb naturalitat. Quan es preguntava tant al professorat com als estudiants per les raons d'aquest canvi, feien referència a la necessitat d'acollir i de facilitar la integració dels estudiants nous, d'ajudar-los a seguir les classes, o, senzillament, a l'educació i el sentit comú. En definitiva, no s'interpretava com un problema, sinó com quelcom normal.

³ Dades extretes de: <https://www.llengues.urv.cat/ca/usos/llengues-docencia/>.

⁴ <https://www.llengues.urv.cat/ca/consultes-usos/>.

Tanmateix, hi ha estudiants que reclamen el seu dret a rebre les classes en català; i professors que, per poder gestionar adequadament aquestes situacions, demanen eines per fer-hi front. De fet, és una petició que sovint arriba a la Comissió de Política Lingüística també des d'altres àmbits o unitats de la URV. En definitiva, cal que ens expliquem més i millor per fer entendre que ens hi juguem molt. En aquest sentit, els Cafès de Llengües, com també les reunions que mantenim amb alumnes, professors i responsables de titulació quan es planteja una queixa lingüística, esdevenen espais —uns més informals, uns altres més formals— per explicar i fer arribar a la comunitat universitària les línies estratègiques i els acords en matèria de política lingüística.

Per aquesta raó, enguany hem dut a terme dues actuacions que tindran continuïtat els propers cursos i que volem contribuir a garantir el compromís amb la docència en llengua catalana, una adreçada específicament als estudiants i una altra al professorat. La primera ha estat una campanya de comunicació sobre els drets lingüístics dels estudiants consistent en la difusió, mitjançant les xarxes socials, de cinc vídeos protagonitzats per dos influenciadors que han estat estudiants de la URV. Tres d'aquests vídeos que fan referència als drets de transparència i de seguretat lingüística, al dret a rebre cursos en català dels estudiants nous i al caràcter del català com a llengua pròpia, d'ús normal i acadèmica a la Universitat.

La segona actuació ha estat la posada en marxa d'un pla pilot per tal que el professorat validi, mitjançant una aplicació (i-Llengua), la llengua en què imparteix cadascuna de les assignatures. D'aquesta manera es pretén resoldre dues febleses del sistema que es fa servir actualment per recollir aquesta informació: d'una banda, no permet distingir entre diferents grups quan una assignatura és impartida per més d'un professor o professora, la qual cosa fa que la llengua anunciada sigui per defecte el català (malgrat que un d'ells ho faci en una altra llengua), o bé català i castellà, sense saber quin percentatge correspon a cadascuna; d'altra banda, s'ha constatat que, malgrat que s'hi insisteix quan arriba el moment d'actualitzar les guies docents per al nou curs, la casella corresponent a la llengua d'impartició no sempre es revisa de manera adequada. En conseqüència, sovint el sistema recull erròniament que una determinada assignatura s'imparteix en català, perquè és la llengua que hi surt per defecte.

En definitiva, l'i-Llengua, que es pretén implantar plenament el curs 2023-2024, ha de permetre obtenir una fotografia més ajustada de la situació real del català a la docència de grau i de màster, que és justament el que necessitem per implementar mesures més eficaces. En aquest sentit, un dels objectius que recull el Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026 és millorar l'obtenció de dades per generar indicadors més precisos i fiables, en particular els acordats en el marc de la Xarxa Vives; però també d'altres de més específics. Disposar d'aquests indicadors sobre usos lingüístics ens ha de servir per dissenyar un pla específic d'increment de la docència realista, perquè ens permetrà identificar aquells àmbits en els quals es pot i ens cal avançar, encara que sigui fent petits passos, per tal d'enfortir el català com a llengua de docència als ensenyaments universitaris.

D'alguna manera, el PEC, en la seva voluntat d'enfortir el català al sistema universitari de Catalunya, contribueix a reforçar algunes accions que ja es duïen a terme en bona part de les universitats catalanes, així com a aprofundir-hi. Pel que fa a la URV, a banda

de la bústia de queixes lingüístiques, que funciona des de ja fa alguns anys, en voldria destacar: *a)* l'acollida lingüística i cultural dels estudiants procedents de fora del domini lingüístic català, la qual cosa inclou els estudiants estrangers, però també els que procedeixen de la resta de l'Estat, i que es reforçarà el proper curs per tal d'estendre-la al personal investigador internacional; *b)* l'acreditació del català per part del professorat permanent (i no permanent) per garantir el coneixement de la llengua pròpia i incrementar la docència en català, que s'acompanyarà del desplegament d'una normativa per aplicar el Decret 128/2010, que ha de posar fi al que es pot qualificar de desgavell administratiu, i *c)* la millora de la capacitació lingüística en la formació dels mestres d'educació infantil i primària i del professorat de secundària i batxillerat, en la qual la Comissió de Política Lingüística està treballant, conjuntament amb la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, mitjançant l'elaboració d'un pla específic.

Aquestes són només algunes de les actuacions que es preveuen al Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026, que s'ha marcat, com a objectiu prioritari, impulsar una política lingüística transversal, que impliqui tota la comunitat universitària. No hi cap mena de dubte que la planificació, les normatives i el marc legal són absolutament necessaris perquè el català avanci a tots els espais de la Universitat; també en l'àmbit de la docència. Ara bé, per tal que siguin realment eficaços, han de ser coneguts i assumits pel conjunt de la comunitat universitària. La política lingüística universitària ha de ser coneguda i compartida, ha de ser transversal, per tal que els diferents agents l'apliquin al seu àmbit d'actuació, d'acord amb la seva responsabilitat, i es tingui present, per tant, als diferents espais de decisió. Al cap i a la fi, totes les polítiques universitàries tenen implicacions lingüístiques.

Els Cafès de Llengües, les reunions mantingudes per gestionar les queixes lingüístiques o les consultes sobre usos lingüístics que reben la Comissió de Política Lingüística i el Servei Lingüístic i de Publicacions de la URV ens permeten constatar que la política lingüística és encara poc coneguda pel conjunt de la comunitat universitària. Hi ha una dificultat evident per fer-la arribar als diferents col·lectius i, de manera particular, als nostres estudiants. Hem de trobar, doncs, les vies per aconseguir que passi de dalt a baix, raó per la qual, per desplegar el nou pla, hem previst la participació d'agents de diferents instàncies de la Universitat. Alhora, però, ens cal fer molta pedagogia, per tal de millorar la conscienciació i les actituds lingüístiques, per tal de reforçar els hàbits lingüístics favorables al català entre tots els col·lectius, per tal de reflexionar sobre els usos i els comportaments personals en relació amb la llengua. Al capdavall, són les persones les qui finalment fan possible la política lingüística.

* * *

La llengua catalana i la docència a la Universitat Pompeu Fabra: on érem, on som i cap a on anem

Mireia Trenchs Parera

Comissionada de Política Lingüística de la UPF (setembre del 2021-març del 2023)

Introducció: un nou equip de govern, la diagnosi d'un equip de resposta ràpida i un pla d'actuacions

A l'inici del seu mandat, l'any 2021, el rector Oriol Amat, de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), va fer efectiu el compromís pres en el seu programa electoral d'incloure en les directrius de govern diverses actuacions clau relatives a l'àmbit de política lingüística, en concret: (1) recuperar un càrrec específic que vetllés per la política lingüística a la UPF, (2) incrementar els grups amb docència en català, (3) implementar més mesures per garantir la seguretat lingüística, i (4) dedicar a les llengües en la docència un dels primers equips de resposta ràpida (ERR), que diagnosticarien i tractarien problemàtiques urgents de la Universitat. En aquest sentit, vaig tenir l'honor de fer-me càrrec del Comissionat de Política Lingüística el setembre del 2021 i, en qualitat de comissionada, vaig posar en marxa aquest ERR específic. En la seva primera reunió, la tardor del 2021, l'ERR reconeixia l'existent preocupació social respecte als usos socials de la llengua catalana i la tensió entre l'ús del català a la docència universitària i l'obertura de les universitats a la internacionalització, tant pel que fa a estudiants internacionals de procedències lingüístiques diverses com a la captació internacional de professorat. Quant a la UPF, l'ERR es va proposar fer una diagnosi específica de la situació, el resultat de la qual tots els integrants de l'equip intuïem.

Les dades analitzades en la primera sessió de l'ERR, que presentem en la secció "On érem i on som", indicaven, de manera general, que:

- (1) L'índex de docència impartida en català a la UPF era més baix que en d'altres universitats catalanes; però la docència en castellà als graus era similar a la d'altres universitats. En canvi, el percentatge de docència en anglès, tant als graus com als màsters, era molt més elevat a la nostra universitat.

- (2) Hi havia percentatges molt desiguals de docència en català entre els graus de la UPF.
- (3) Malgrat que les normatives internes anaven dirigides a mantenir els principis de transparència i seguretat lingüístiques, cada any es produïen incidències amb les llengües; tot i que molt poques en relació amb la quantitat de grups de docència.
- (4) Calia donar un nou impuls a la informació que es donava en relació amb els usos lingüístics acadèmics i a normatives lingüístiques, incloent-hi els conceptes de transparència i de seguretat lingüístiques recollits en el pioner Pla d'Acció pel Multilingüisme de la UPF (PAM, 2007). Aquest Pla, el va impulsar la llavors vicerectora Carmen Pérez Vidal; però, després de més d'una dècada i mitja d'implantació, calia tornar-lo a visibilitzar d'una manera efectiva.

L'ERR va proposar diverses accions per redreçar les febleses detectades, i el seu informe final de l'1 de desembre del 2021 va constituir la base principal del Pla d'Actuacions per al 2022 i el 2023 en relació amb l'ús del català a la UPF,¹ presentat al Consell de Govern, la Comissió de Política Lingüística i la Comissió Acadèmica del Consell Social i fet públic al portal Les llengües a la UPF.² Aquest document, de tipus operatiu i de síntesi, no exhaustiu, també incloïa actuacions previstes als acords de Claustre d'1 de desembre del 2021 (vegeu-ne una mostra més endavant).

La presentació i la publicació d'aquest Pla d'Actuacions va coincidir en el temps amb sessions de la Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya i de grups de treball dins la mateixa comissió, constituïts per vicectors de les universitats catalanes.³ A la UPF ens va plaure veure com actuacions que havíem previst en el Pla també quedaven recollides en el que seria el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya, signat pel rector Amat, en el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya (juny del 2022).

On érem i on som en relació amb les llengües i la docència: una fotografia diagnòstica del present amb la perspectiva de la trajectòria històrica recent

Per tal de permetre l'esmentada diagnosi de la situació actual, l'ERR va utilitzar les dades relatives a les llengües d'impartició de la docència a la UPF que, en aquest apartat, es presenten de manera gràfica i sintètica i segons els criteris de còmput del Departament d'Universitats i Recerca. En primer lloc, es presenten les dades de l'oferta de grau i en segon lloc, les de màster. Per donar-ne una perspectiva històrica, s'hi fa constar informació consolidada relativa a les llengües d'impartició des del curs 2016-2017 fins al curs 2021-2022 i la previsió de percentatges d'hores de docència segons la llengua del PDI informada del curs 2022-2023; els gràfics relatius a la docència del primer trimestre reflecteixen informació consolidada. I la informació relativa al curs 2022-2023 perquè és el resultat de les mesures que van implementar els deganats per complir una de les mesures de l'Informe de Política Lingüística.⁴

¹ El lector podrà trobar el Pla complet a la pàgina web <https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica>

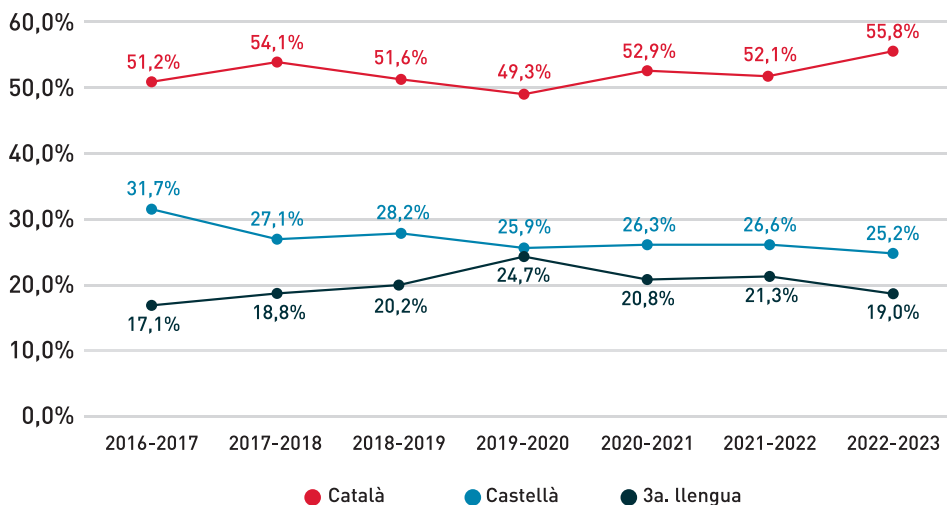
² <https://www.upf.edu/web/llengues>.

³ Aquestes reunions eren convocades regularment pel Sr. Xavier Quinquilà, llavors director general d'Impacte Territorial i Social del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

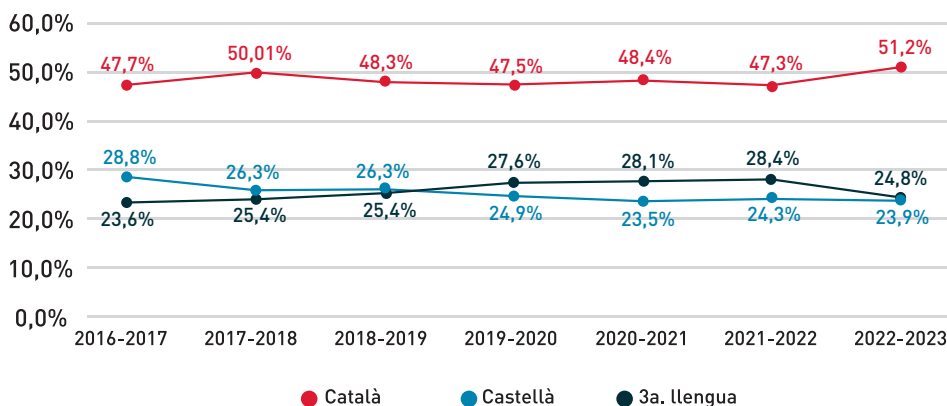
⁴ Vegeu l'Informe sobre mesures per incrementar la docència en català en els graus de la UPF de 25 de març del 2021 (<https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica> > Secció "Memòries i informes").

a. Llengües de docència en assignatures de grau

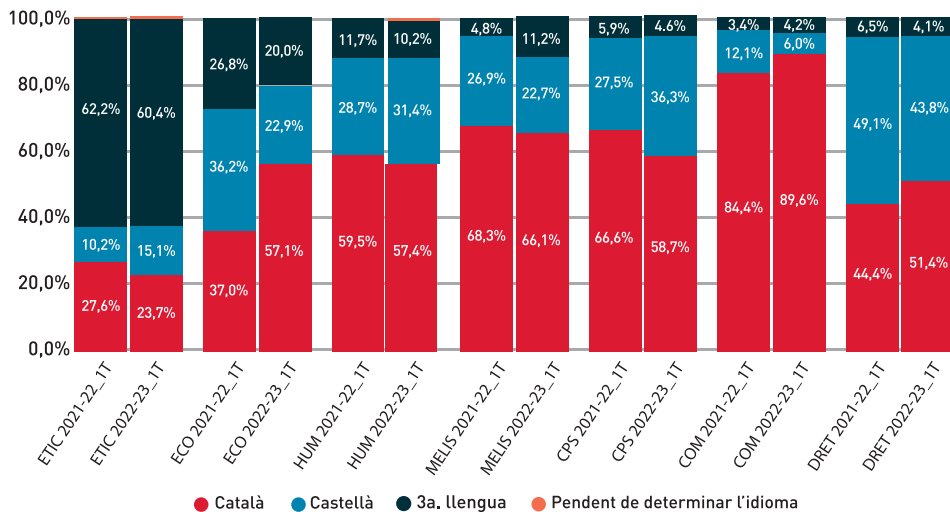
Gràfic 1. Hores de docència impartides als graus segons la llengua del PDI informada (%) [cursos: del 2016-2017 al 2022-2023] (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



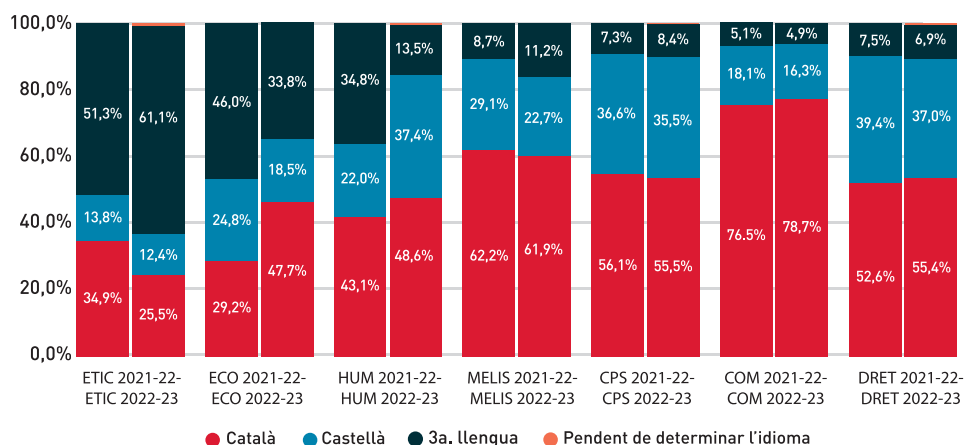
Gràfic 2. Hores de docència impartides als graus segons la llengua del PDI informada (%) [cursos: del 2016-2017 al 2022-2023]



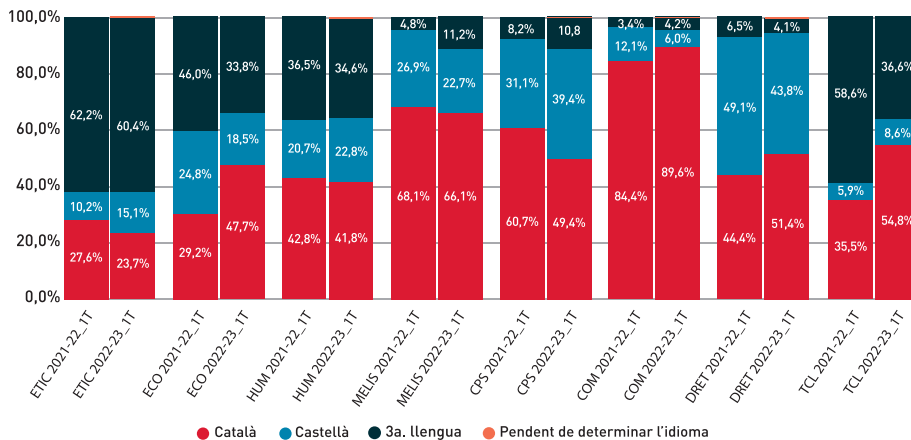
Gràfic 3. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus el primer trimestre del curs per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023) (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, els interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



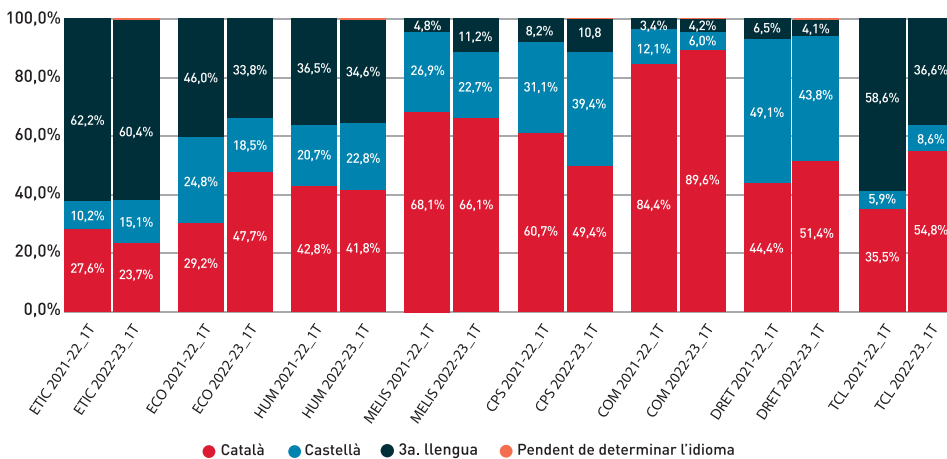
Gràfic 4. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023) (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, els interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



Gràfic 5. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus el primer trimestre del curs per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023). Inclou tots els graus de tots els àmbits

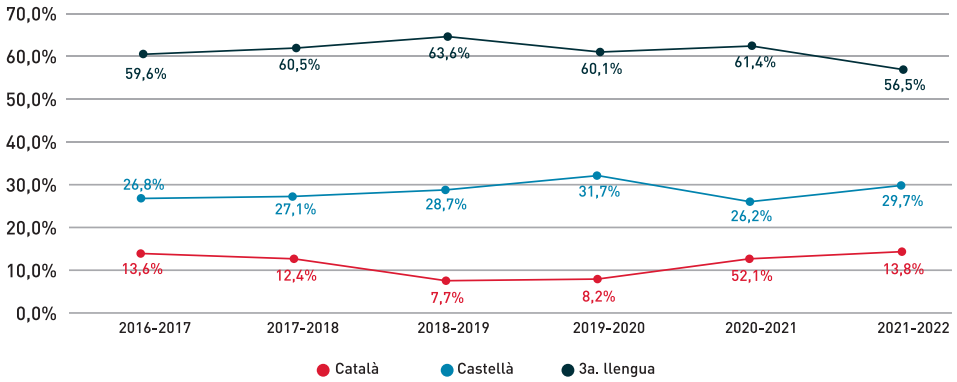


Gràfic 6. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023)

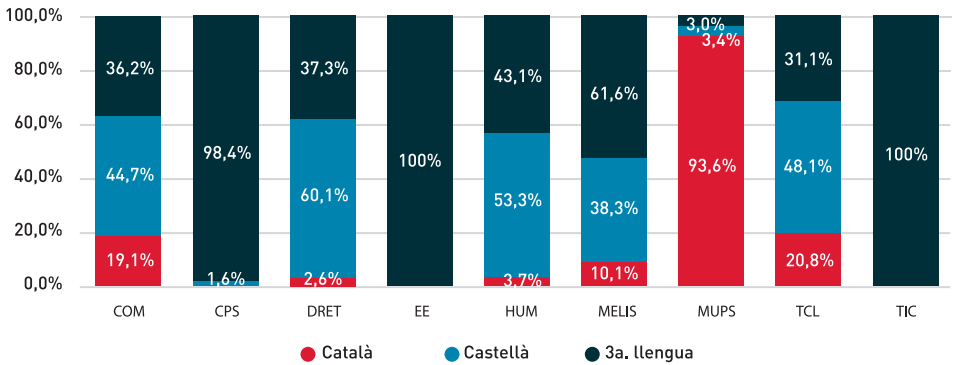


b. Llengües de docència en assignatures de màster

Gràfic 7. Hores de docència impartides als màsters segons la llengua del PDI informada (%) [cursos: del 2016-2017 al 2021-2022]

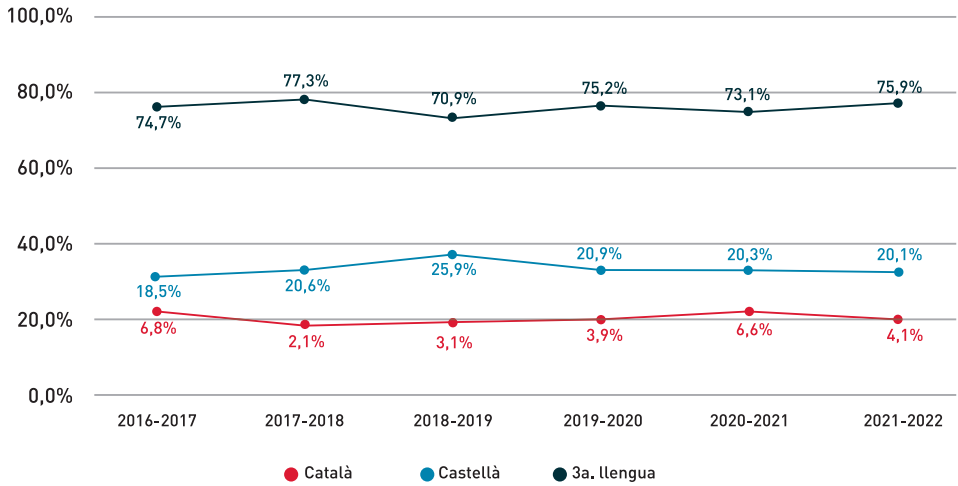


Gràfic 8. Llengua en la qual s'ofereix la docència als màsters per centres (curs 2021-2022)

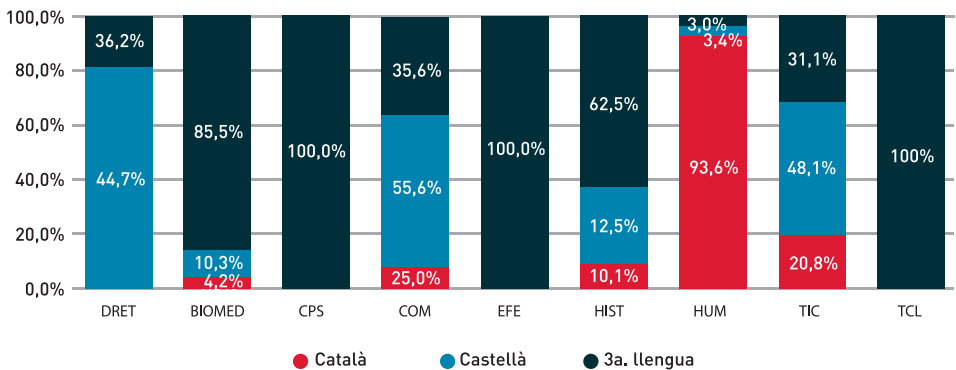


c. Llengües de les tesis doctorals

Gràfic 9. Tesis segons la llengua de redacció (cursos: del 2016-2017 al 2021-2022)



Gràfic 10. Tesis segons l'idioma de redacció per al Programa de Doctorat (curs 2021-2022)



Cap a on anem i el compromís amb la llengua catalana: el Pla d'Actuacions per al 2022 i el 2023 en relació amb l'ús del català

A la UPF, el repte era fer compatible la promoció del català com a llengua científica, de prestigi i d'ús acadèmic amb el multilingüisme institucional i el plurilingüisme individual (i.e. ús i domini de les tres llengües) dels membres de la seva comunitat impulsats per: (1) l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), (2) la internacionalització consolidada i creixent de la UPF a tots nivells, i (3) els principis de política lingüística que regeixen la UPF des dels seus inicis, el 1990 i, especialment, des de la formalització del PAM el 2007, encara el referent principal per a tota la comunitat. El Pla d'Actuacions és exhaustiu i són moltes les actuacions que s'han planificat, moltes ja realitzades. Tanmateix, aquí esmentarem només alguns dels seus objectius principals i, en relació amb cadascun, actuacions previstes, o ja realitzades presentades de manera sintètica.

OBJECTIU	ACTUACIÓ
Incrementar acreditacions de suficiència lingüística del personal docent i investigador (PDI)	Campanya informativa interna contínua sobre el requisit d'acreditació. Resultat: 662 membres del PDI acrediten el nivell entre setembre del 2022 i febrer del 2023.
Prestigiar el català científic i acadèmic	El disseny de la convocatòria del Premi a la Millor Tesi Doctoral en català (dues modalitats: (1) íntegrament en català i (2) parcialment en català). Premi convocat el setembre del 2022 i concedit el desembre del 2022. ⁵
Millorar la informació que reben estudiants i PDI (locals i internacionals) en relació amb la política lingüística i els principis de transparència i seguretat lingüístiques	S'ha inclòs informació a: Guia d'acollida d'estudiants internacionals ⁶ Pàgina web de benvinguda per a estudiants internacionals amb informació textual i audiovisual nova ⁷ Setmana de La Benvinguda per a estudiants de primer ⁸ Curs de formació inicial en docència per al PDI ⁹
Obrir més canals de comunicació d'incidències/queixes relacionades amb la llengua de la docència	Es milloren els continguts i es facilita l'accessibilitat del portal web Les llengües a la UPF. S'obre un nou CAU a la intranet per comunicar queixes. S'informa millor sobre com es poden comunicar incidències/queixes i quin protocol se segueix. ¹⁰ Es crea la Línia Ètica de la UPF, ¹¹ la qual pot acollir comunicacions anònimes respecte a les llengües.

⁵ <https://www.upf.edu/web/phd-school/award-for-the-best-doctoral-thesis-written-in-catalan-at-upf>.

⁶ <https://www.upf.edu/web/incoming/welcome-to-upf>.

⁷ <https://www.upf.edu/web/llengues/benvinguts-estudiants-internacionals>.

⁸ <https://www.upf.edu/web/labenvinguda>.

⁹ <https://www.upf.edu/web/clik/formacio-inicial>.

¹⁰ <https://www.upf.edu/web/llengues/seguretat-linguistica-i-incidencies>.

¹¹ <https://www.upf.edu/web/transparencia/linia-etica.+9>

Incrementar la transparència institucional relativa a política de llengües i realitat lingüística a la UPF	S'incrementa la informació disponible al portal web Les llengües a la UPF (p.ex. informes propis, o externs [i.e. Plataforma per la Llengua], o informes enviats a la Conselleria d'Universitats i Recerca). ¹²
Promocionar la millora de les competències lingüístiques	S'augmenta l'oferta de cursos de català gratuïts o les subvencionats fins al C2 i de proves d'acreditació. ¹³
Valorar i visibilitzar els esforços dels estudiants locals i estrangers per millorar les seves competències	S'expedirà un nou certificat lingüístic (curs 2022-2023).
Promoure l'ús del català per part dels estudiants i el PDI de fora de Catalunya	Es crearà una figura de "referent lingüístic" a la UPF. Es concediran incentius acadèmics positius perquè es faci servir el català.
Per àmbits i graus, detectar déficits de docència en català i dissenyar i implementar les accions més adients per assegurar i incentivar docència en català, tant percentualment com en termes de qualitat	Cada deganat fa una anàlisi de diagnosi i de proposta d'accions adients en l'àmbit acadèmic (febrer-maig del 2022). Canvis implementats i amb resultats positius ja a l'oferta docent 2022-2023 (vegeu els gràfics anteriors).

Paraules finals

El disseny, la planificació i la implementació de les actuacions resumides en la secció anterior ha comportat la coordinació, des del Comissionat de Política Lingüística, d'una multiplicitat d'agents: vicerektorats (i.e. Internacionalització, Ordenació Acadèmica, Professorat i Comunitat Universitària); serveis de la UPF (i.e. secretaries de centre, Servei de Gestió Acadèmica, Servei de PDI, Unitat de Comunicació i Projecció Institucionals, Gabinet Lingüístic, Relacions Internacionals, Idiomes UPF de la Fundació UPF), i totes les direccions acadèmiques de departament i de centre. Sense la seva col·laboració, complicitat i professionalitat, aquestes actuacions i les altres que es puguin implementar no serien possibles. Tot i l'aparent simplicitat dels objectius, la complexitat de la política lingüística a l'ensenyament superior és cada vegada més evident: la diversitat dels agents implicats en la política lingüística d'una universitat, més enllà dels serveis lingüístics, ho demostra. Els esforços esmerçats són molts quan una política ha de conjuminar les necessitats d'una comunitat universitària diversa i d'una societat lingüísticament complexa com la nostra. Tanmateix, aquests esforços donen fruits ja sigui, com hem vist, en forma d'acreditacions de suficiència lingüística, o d'augments modestos; però esperem augmentos del percentatge de docència en català als graus. També, que donin com a fruit que tots els membres d'aquesta comunitat diversa esdevinguin més conscients del fet que el català a la Universitat és un bé preuat que cal que sigui custodiat, valorat, impulsat i conreat per tots.

¹²<https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica>.

¹³ <https://www.upf.edu/web/idiomesupf>.



Institut
d'Estudis
Catalans

Càtedra
Pompeu Fabra

