

**El multilingüisme a les universitats
en l'espai europeu d'educació superior**

(Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

A cura de
Joan Martí i Castell
Josep M. Mestres i Serra

Barcelona, 2008

**El multilingüisme a les universitats
en l'espai europeu d'educació superior**

El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior

(Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

A cura de
JOAN MARTÍ I CASTELL
JOSEP M. MESTRES I SERRA

Miscel·lània, 12

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
Barcelona, 2008

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

El **Multilingüisme** a les universitats en l'espai europeu d'educació superior :
(actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007). — (Miscel·lània ; 12)

Referències bibliogràfiques. — Text en català, un article en anglès

ISBN 9788492583096

I. Martí i Castell, Joan, ed. II. Mestres i Serra, Josep M., ed. III. Institut d'Estudis Catalans

IV. Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona - Centre Ernest Lluch

V. Col·lecció: Miscel·lània (Institut d'Estudis Catalans) ; 12

1. Espai Europeu d'Educació Superior — Congressos 2. Multilingüisme — Europa —
Congressos 3. Llengua i ensenyament — Europa — Congressos

4. Ensenyament universitari — Europa — Congressos

800:378(061.3)

Disseny gràfic: Maria Casassas

© dels autors de les ponències

© 2008, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Primera edició: novembre de 2008

Tiratge: 550 exemplars

Text revisat lingüísticament pel Servei de Correcció Lingüística de l'IEC

Compost per fotocomposició gama, s. l.

Carrer d'Aristides Maillol, 9-11. 08028 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL

Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 978-84-92583-09-6

Dipòsit Legal: B. 47658-2008

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

Taula

Organització	7
Participants	9
Sigles emprades pels autors	11
El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior, <i>per Joan Martí i Castell</i>	15
Salutació inaugural, <i>per Joan Martí i Castell</i>	17
El valor de les llengües a la universitat, <i>per Blanca Palmada</i>	21
Enfocaments diversos sobre un plurilingüisme que cal inventar, <i>per Anne-Claude Berthoud</i>	31
The language challenge for higher education institutions in Europe, and the specific case of CLIL, <i>per Ian Tudor</i>	41
Eines per a la gestió de la terminologia en un entorn universitari multilingüe, <i>per Marta Grané</i>	65

Algunes reflexions sobre el nou paper de la Comissió de Política Lingüística de la Xarxa Vives d'Universitats en el marc de multilingüisme de la universitat europea, <i>per Santiago Castellà</i>	75
La política lingüística en la docència a la Universitat de Barcelona, <i>per Jordi Matas</i>	81
L'activitat dels serveis lingüístics universitaris, entre la normalització lingüística i el multilingüisme, <i>per Marta Estella</i>	87
La Universitat Oberta de Catalunya: un estudi de cas, <i>per Mavi Dolz i Miquel Strubell</i>	101
Política lingüística universitària catalana dins l'EEES a la Universitat Pompeu Fabra: el Pla d'Acció pel Multilingüisme, <i>per Carme Pérez</i>	115
Balanç del seminari i propostes per al debat, <i>per Isidor Marí</i>	141

Organització

Organitzador:

Consorti Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona - Centre Ernest Lluch

Patrocinadors:

Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya
Linguamón, Casa de les Llengües

Entitats consorciades:

Universitat Internacional Menéndez Pelayo
Diputació de Barcelona
Ajuntament de Barcelona
Centre de Cultura Contemporània de Barcelona

Amb la col·laboració de Catalunya Ràdio

Director:

Joan Martí i Castell

President de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Secretari científic:

Josep M. Mestres i Serra

Cap del Servei de Correcció Lingüística de l'IEC

Col·laboració especial:

Isidor Marí i Mayans

Vicepresident de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Participants

Anne-Claude Berthoud

Universitat de Lausana

Lausana

Santiago Castellà

Universitat Rovira i Virgili

Tarragona

Mavi Dolz

Universitat Oberta de Catalunya

Barcelona

Marta Estella

Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra

Marta Grané

TERMCAT, Centre de Terminologia

Barcelona

Isidor Marí

Universitat Oberta de Catalunya

Barcelona

Secció Filològica

Institut d'Estudis Catalans

Barcelona

Joan Martí i Castell

Universitat Rovira i Virgili
Tarragona

Secció Filològica
Institut d'Estudis Catalans
Barcelona

Jordi Matas

Universitat de Barcelona
Barcelona

Josep M. Mestres

Servei de Correcció Lingüística
Institut d'Estudis Catalans
Barcelona

Blanca Palmada

Generalitat de Catalunya
Barcelona

Carme Pérez

Universitat Pompeu Fabra
Barcelona

Miquel Strubell

Universitat Oberta de Catalunya
Barcelona

Ian Tudor

Universitat Lliure de Brussel·les
Brussel·les

Sigles emprades pels autors

ACUP	Associació Catalana d'Universitats Públiques
B2	nivell avançat
BA	<i>bachelor</i> ('llicenciat')
BICS	<i>basic interpersonal communicative skills</i> ('habilitats comunicatives interpersonals bàsiques')
C1	domini operatiu eficaç
CALP	<i>cognitive academic language proficiency</i> ('competència cognitiva i acadèmica de la llengua')
CBI	<i>content-based instruction</i> ('instrucció basada en el contingut')
CBS	Escola de Negocis de Copenhaguen
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i> ('marc europeu comú de referència per a les llengües')
CLIL	<i>content and language integrated learning</i> ('aprenentatge integrat de continguts i llengües')
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i> ('sistema europeu de crèdits de transferència')
EEES	espai europeu d'educació superior
EHEA	<i>European Higher Education Area</i> ('espai europeu d'educació superior')
EICLE	Enfocament Integrat de Continguts i Llengües
ELC	European Language Council (Consell Europeu per la Llengua)
ELE	espanyol com a llengua estrangera
EMILE	ensenyament d'una matèria integrat amb una llengua estrangera
ENLU	European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates (Xarxa Europea per la Promoció de l'Aprenentatge de Llengües entre els Estudiants Universitaris)

EPUF	Euromediterranean Permanent University Forum (Fòrum Permanent de les Universitats Euromediterrànies)
ERASMUS	Programa Regional Europeu per a la Mobilitat d'Estudiants Universitaris
EU	<i>European Union</i> (Unió Europea)
EUA	Estats Units d'Amèrica
EVIU	Escola Virtual d'Idiomes per a Universitaris
GdT	Gestor de Terminologia del TERMCAT
GNU	<i>GNU is not Unix</i> ('GNU no és Unix')
GPL	<i>GNU public license</i> ('licència pública GNU')
HE	<i>higher education</i> ('educació superior')
HEIs	<i>higher education institutions</i> ('institucions d'educació superior')
IaC	internacionalització a casa
IaH	<i>internationalisation at home</i> ('internacionalització a casa')
IBM	International Business Machines
ICL	<i>integrating content and language</i> ('integració de continguts i llengües')
ICREA	Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats
KUC	Col·legi Universitari Kodolanyi Janos (Székesfehérvár, Hongria)
L1	llengua materna
L2	segona llengua
LSP	<i>language for specific purposes</i> ('llenguatge d'especialitat')
LUC	Llei d'universitats de Catalunya
MECR	<i>Marc europeu comú de referència</i> ¹
PAM	Pla d'Acció pel Multilingüisme
PAS	personal administratiu i de serveis
PAU	proves d'accés a la universitat
PDI	personal docent i investigador
PEI	Programa d'Ensenyament d'Idiomes
PL	plans de llengua
PUC	prova universitària de competència
SBS	Escola de Negocis Solvay (Brussel·les, Bèlgica)

1. Cf. Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2002). Aquest llibre es pot consultar a l'adreça d'Internet <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menutitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0?vgnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>

SLU	serveis lingüístics universitaris
SMEs	<i>small or medium enterprises</i> ('petites o mitjanes empreses')
TERMCAT	Centre de Terminologia per a la Llengua Catalana
TIC	tecnologies de la informació i la comunicació
UA	Universitat d'Alacant
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UB	Universitat de Barcelona
UFr	Universitat de Friburg
UFT	Universitat de Tecnologia Alimentària (Plovdiv, Bulgària)
UIB	Universitat de les Illes Balears
ULB	Universitat Lliure de Brussel·les
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UPC	Universitat Politècnica de Catalunya
UPF	Universitat Pompeu Fabra
URV	Universitat Rovira i Virgili
UV	Universitat de València

Joan MARTÍ I CASTELL i Josep M. MESTRES I SERRA [cur.]

El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2008, p. 15-16

DOI: 10.2436/15.0100.01.12

El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior

Joan Martí i Castell

Director del seminari

El procés de Bolonya ha impulsat la tendència de les universitats a internacionalitzar l'activitat docent i de recerca. D'una banda, l'adaptació dels nous plans d'estudi a l'espai europeu d'educació superior (EEES) implica convertir en objectiu de la formació universitària la capacitat multilingüe dels titulats i futurs professionals, que hauran de treballar i relacionar-se en contextos també multilingües i estar en condicions de practicar una mobilitat professional creixent. La tendència de les universitats a potenciar l'aprenentatge d'idiomes s'acompanya amb la introducció progressiva de diferents llengües vehiculars en el currículum.

De l'altra banda, la mobilitat de professors i estudiants dona lloc a noves situacions: la recerca tendeix —especialment en determinats camps de coneixement— a utilitzar l'anglès com a llengua franca de la comunicació entre especialistes. Una evolució semblant s'observa en la necessitat progressiva de capacitat multilingüe del personal d'administració i serveis, o en la utilització de diferents idiomes en les accions informatives i les publicacions de les universitats.

Diferents universitats europees han constituït xarxes i han participat en congressos sobre les estratègies de multilingüisme més indicades en aquest context, a fi d'optimitzar els resultats d'aprenentatge i ús dels idiomes de comunicació internacional, sense oblidar el compromís de cada universitat amb el context lingüístic i cultural immediat.

El curs es proposa com un intercanvi d'experiències entre les universitats de l'àrea lingüística catalana sobre les millors estratègies de multilingüisme, tenint en compte algunes experiències europees especialment il·lustratives.

El seminari sobre *El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior*, organitzat pel Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona -

Centre Ernest Lluch i celebrat al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona descabdellà, durant els dies 9 i 10 d'octubre de 2007, les ponències que segueixen, les quals van cloure en una taula rodona amb Marta Estella, Isidor Marí i Carme Pérez com a participants i Joan Martí i Castell com a moderador.

Salutació inaugural

Joan Martí i Castell

Director del seminari

Encetem un altre curs en què unim esforços el Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona - Centre Ernest Lluch i l'Institut d'Estudis Catalans, a través de la Secció Filològica.

Cal remarcar, d'antuvi, que en aquesta edició la col·laboració s'ha eixamplat gràcies a l'acceptació del professor Isidor Marí, director de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón de la Universitat Oberta de Catalunya i vicepresident de la Secció Filològica, i del senyor Antoni Mir, director de Linguamón - Casa de les Llengües, d'intervenir en l'organització d'unes sessions en què tractarem del multilingüisme a les universitats.

Ja ha esdevingut un tòpic afirmar que el desafiament més important del segle XXI és tenir la capacitat per a saber planificar una mobilitat universal, que ha fet febles les fronteres administratives i que ha convertit totes les comunitats (ciutats, pobles, nacions, estats) en llocs per a l'habitació de tothom. Fins fa relativament poc temps, el món, el veïem des del nostre lloc d'origen o de residència habitual, però mirant cap enfora; n'era a l'exterior. Avui podríem dir que el món es repeteix sencer a tot arreu i que, per tant, el tenim a cada contrada i convivint minut rere minut vora nostre. Ja no ens cal mirar defora.

Aquesta nova realitat ha generat necessitats també inèdites. L'organització social, laboral, urbanística, escolar, del lleure, etcètera, s'ha de plantejar globalment, és a dir, tenint en compte una heterogeneïtat en què allò que és normal és que hàgim de comptar amb ciutadans de procedències ben diverses.

Quan remarquem que el desafiament del segle XXI són les migracions que s'estenen il·limitadament, hauríem de voler dir que res no pot mantenir-se com abans que es produís aquest fenomen. Que hem de tenir la intel·ligència necessària per a

saber resoldre adequadament l'acollença dels nouvinguts, talment com ens agradaria de tenir resolta la nostra quan decidim de partir de la nostra terra d'origen cap a destins diversos. Per començar, superant el concepte tradicional de *ciudadania* mateix: cap territori no és de ningú; tots són de tothom. Tanmateix, aquesta imprescindible disposició a la convivència igualitària no pot confondre cultures i llengües; ni tampoc despersonalitzar cada ciutat, poble, nació, estat. Aquí rau la complexitat del fenomen. De la companyia de tothom, ens n'hem d'enriquir; altrament, haurem fracassat. I perquè sigui efectivament fructífera hem de saber respectar sempre els trets distintius de cadascun dels escenaris mundials: els trets més materials i els humans. La qual cosa significa que, en la barreja de la companyonia, no podem perdre-hi, i, doncs, hem d'oferir a qui ve a viure entre nosaltres allò que ens distingeix, que ens diferencia, igual que hem d'acceptar l'oferiment de les peculiaritats distintives que siguin quan som nosaltres qui ens movem. Sense complexos, sense que mai s'hagi d'amagar res a ningú: la llengua, la cultura, el patrimoni artístic, els costums, etcètera.

La mundialització pot ésser fatal, si allò que cerquem és convertir-ho tot en un paisatge únic, si allò que perseguim és el pensament únic. Fóra la ruïna de la humanitat. De la mateixa manera que quan rebem convidats a casa nostra no canviem res d'allò que la compon, sinó que, si de cas, ho endrecem de la manera millor com a homenatge als visitants, així hem d'actuar en rebre'ls a la casa gran, el país propi: mostrant-los allò que el caracteritza, oferint-los allò que és nostre perquè ho facin també d'ells.

El curs que ara iniciarem se centra concretament en l'àmbit universitari i en el comportament o les actituds lingüístiques.

La construcció de la Unió Europea ens obliga a plantejaments nous en l'ensenyament superior. I en aquest terreny, com en tots els altres, hem d'aplicar el criteri que suma i que no resta res. Més enllà del caràcter estatal o no dels pobles; més enllà del nombre d'habitants que tinguin; més enllà de la situació econòmica en què es trobin, etcètera, tots i cadascun tenen el dret de mantenir-se diferenciats i generen, doncs, el deure elemental del respecte a les idiosincràsies pròpies.

Des que la nostra universitat, a partir sobretot dels anys vuitanta, ha assumit sordosament la política de l'obertura a l'exterior, hi han actuat pressions que miren de fer-nos renunciar a les especificitats catalanes, començant per la llengua. S'ha parlat i es parla de falses reserves d'estudiants i professors estrangers a compartir experiències en la docència i la recerca perquè l'idioma propi els posa barreres infranquejables.

I endògenament tampoc no han faltat ni falten els qui igualment consideren

que la internacionalització de la universitat passa per la renúncia a la identitat lingüística i cultural. L'anglès esdevé hegemònic, però acompanyat de l'espanyol; que aquests sí que es veu que són sistemes de comunicació importants.

No estem fent prou bé el canvi. Perquè si és convenient que hi pugui haver una llengua o unes llengües franques en l'àmbit científic (no estic tan segur que l'anglès hagi de tenir indiscriminadament la preeminència que se li dóna; vull dir que un expert en filosofia o en art o en òptica, posem per cas, potser és millor que conegui com a segona llengua l'alemany, l'italià o el rus), és a dir, si és bo que es fomenti el coneixement de llengües que faciliti l'intercanvi científic, mai no hauria d'ésser de cap de les maneres a costa de la pèrdua de res, i, doncs, molt menys a costa de la pèrdua ni del retrocés de la llengua catalana a la universitat catalana.

Justament, l'Institut d'Estudis Catalans es constitueix ara fa cent anys per a una finalitat principal: poder fer, expressar, transmetre ciència, tecnologia i art en català. Aquesta era la preocupació principal d'Enric Prat de la Riba. Certament que parlem d'un segle enrere i que les coses han canviat molt. Però mal canvi seria el que suposés marginar el català de l'àmbit científic, artístic i tecnològic.

S'han produït fets desafortunats que demostren tarannàs provincians que ens han de posar alerta. Per exemple, en el rànquing fet a Catalunya de les revistes científiques per a l'avaluació dels investigadors universitaris, en l'àrea de les humanitats, ni una de sola en llengua catalana (ni una!) se situava en el nivell A, el més alt; i solament dues o tres eren en el nivell B. En l'A hi havia revistes en anglès, en francès, en castellà. Això és, ras i curt, convidar els investigadors que deixin de produir en llengua catalana si volen ésser considerats de primera línia.

Les solucions no són fàcils. Però em penso que cal ésser molt conscients que els complexos no ens ajudaran a fer res. I és sospitosament contradictori que en un període en què les noves tecnologies faciliten traduccions automàtiques i simultànies es pretengui fer, en canvi, tan complicat de recórrer espontàniament, en l'oralitat i en l'escriptura, a l'idioma amb què l'investigador se senti més còmode.

En suma, tindrem ocasió d'escoltar els diversos ponents, experts destacats en l'estudi del multilingüisme. Segur que les seves aportacions s'alinearàn en els processos que no escapen, que no resten; en el respecte a la diferència en la convivència més harmònica i col·laboradora.

Gràcies al Consorci Universitat Internacional Menéndez Pelayo de Barcelona - Centre Ernest Lluch, i en especial al seu director acadèmic, el professor Joan Fuster Sobrepere. Estem segurs que la col·laboració entre el CUIIMPB i l'Institut d'Estudis Catalans ja ha donat resultats de gran interès i encara en pot donar molts més.

Gràcies a la senyora Blanca Palmada, comissionada per a Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya, qui ha tingut l'amabilitat de voler remarcar la importància del seminari amb la seva presència i intervenció.

Gràcies al professor Isidor Marí, qui s'ha implicat en el projecte d'aquest curs des del moment en què li ho vaig demanar.

Gràcies al director de Linguamón – Casa de les Llengües, el senyor Antoni Mir, que no ha dubtat gens a contribuir en la iniciativa.

Joan MARTÍ I CASTELL i Josep M. MESTRES I SERRA [cur.]

El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2008, p. 21-29

DOI: 10.2436/15.0100.01.14

El valor de les llengües a la universitat

Blanca Palmada

Comissionada per a Universitats i Recerca

Departament d'Innovació, Universitats i Recerca

Generalitat de Catalunya

Les universitats són les principals protagonistes en l'impuls de la societat del coneixement, i no s'entén el coneixement sense les llengües. A Catalunya la situació és relativament particular, ja que té la llengua sense estat amb més parlants d'Europa, i per tant no es poden aplicar solucions que reproduïxin altres models.

En aquest sentit, explicarem quins objectius ens hem fixat en el Govern, quines són les vies que hem pensat que ens hi poden dur i de quins mitjans disposem. Però, sobretot, mostrarem la seguretat que aquests objectius, aquestes vies i aquests recursos són els que calen, els que tots pensem que convenen.

Tractarem el tema del multilingüisme des de la responsabilitat política en el marc d'un govern que té tres partits amb unes posicions que han aconseguit de sumar per tal d'elaborar propostes per al país. També hem de tenir en compte, en el terreny més institucional, el marc d'un país que té un estatut que li marca unes competències.

Pel que fa a la formació superior i a la recerca, estem immersos en l'Espai Europeu del Coneixement, i en aquest context plantejarem quines inquietuds i quines vies hi ha, o de quines maneres ens sembla que podem abordar els aspectes relacionats amb el multilingüisme. El nostre departament és prou rellevant pel que fa a la política lingüística del país, i ens ha de permetre parlar sobre les polítiques lingüístiques que s'han d'aplicar en el marc de l'espai europeu d'educació superior.

A les universitats catalanes hi ha bàsicament tres llengües que es fan servir: el català, el castellà i l'anglès. Coneixent la situació, es veu clarament que n'hi ha dues que necessiten un impuls, el català i l'anglès. El castellà progressa a les nostres universitats i de moment no requereix un esforç públic addicional que en garanteixi la supervivència com a llengua també cooficial a Catalunya.

El català i l'anglès, però, no es poden tractar de la mateixa manera. El Govern de Catalunya ha decidit que ha d'aplicar una mesura relativament excepcional pel que fa a l'anglès, ja que té uns costos importants i serà clau per al desenvolupament futur del país, i és que els titulats universitaris en el nou marc de la reforma de les titulacions a partir del curs 2008-2009 hauran d'acreditar un coneixement suficient de l'anglès adequat al seu àmbit d'estudi i d'acord amb les competències generals de la seva titulació.

Aquesta decisió no la podem pas prendre per al català, és a dir, no es pot aplicar la mateixa política per al català i per a l'anglès, perquè l'anglès ja està protegit per uns valors de caràcter instrumental i per una absència de contingut polític. En canvi, malauradament, el contingut polític impregna tota la discussió que relaciona el català i el castellà.

Per tant, són discussions que, tenint en compte un marc general de multilingüisme, necessàriament hem de tractar de manera separada, perquè, tot i que es produiran en un context multilingüe, les polítiques aplicables i els impulsos que han de rebre i han de generar són diferents.

En el context de la inauguració del curs universitari de la Universitat Pompeu Fabra, la senyora Amparo Moraleda, presidenta d'IBM Espanya, Portugal, Grècia, Israel i Turquia, va parlar del preu mitjà d'un cafè. Tots tenim una certa experiència de quant ens costa el cafè cada dia, però les reflexions portaven en aquest cas cap a la quantitat que estariem disposats a pagar per un cafè, segons com valorem el que hi ha a l'entorn d'aquest cafè. La senyora Moraleda es preguntava com era possible que una persona se senti atreta per un cafè que, essent el mateix cafè que pot trobar al bar del costat, li costa tres vegades més, per exemple, en l'entorn de Starbucks, un d'aquests establiments que tenen butaques i una connexió a la xarxa Wi-Fi. És a dir, el valor d'un cafè era la manera que tenia Amparo Moraleda de dir-nos que estem canviant d'una situació centrada en les necessitats a una situació més centrada en el *desig*. I, segurament, mentre que l'entorn empresarial és el primer de reconèixer aquesta situació, l'entorn universitari sol ser-ne un dels últims.

Es diu que si no es fa servir més el català és perquè no es considera necessari. Però la paraula *necessitat* sembla que anirà perdent protagonisme enfront de la paraula *desig*, que és cada vegada més important. El que vol la persona en aquest cas és viure una situació particular. Vol ser en aquell bar amb aquell entorn especial i el seu problema no és accedir a un cafè o no, que seria la versió de *necessitat*, sinó situar-se en un medi que li sembla fet a mida, que l'acull, on se sent còmode i que satisfà els seus *desigs*. Això es pot traslladar a les universitats, que cada vegada han d'oferir menys pro-

ductes repetits, sobretot quan se situen en un mateix entorn, en un mateix país, i, en canvi, han d'oferir als estudiants experiències irrepetibles. I l'estudiant ha de poder seleccionar entre les diverses maneres de fer.

Si ho relacionem amb el català, i també amb l'anglès, ens hem de plantejar la llengua com un element que permet l'accés a determinades experiències. Realment, els estudiants valoren molt l'anglès, perquè veuen no només la utilitat en el sentit de supervivència, sinó perquè es converteix en la satisfacció d'uns desigs, d'uns interessos personals. De la mateixa manera, els estudiants que s'hagin d'incorporar a la llengua catalana, vinguin de fora o vinguin de més a la vora, l'han de veure com una possibilitat d'experiència positiva. No l'han de veure de cap manera ni com una necessitat ni tampoc com una obligació, perquè per obligació últimament ja no es fa quasi res. Per tant, estem en el terreny dels desitjos, de l'experiència.

Potser hauríem de comparar el català amb una bicicleta, és a dir, un element útil i simpàtic. I, en aquesta línia, entroncaríem amb el perfil dels estudiants que volem incorporar a la nostra llengua. Per tal que això passi, la seguretat lingüística és clau.

La Universitat Pompeu Fabra ha encunyat el terme «seguretat lingüística», i el defineix d'aquesta manera:

En les activitats acadèmiques de la Universitat, la «seguretat lingüística» és un concepte essencial en el procés d'implantació del multilingüisme a la UPF, en la mesura en què és el fonament que ha de garantir en tot moment, més enllà de l'eventual llibertat d'elecció de llengua per part del professor i de les accions de planificació lingüística que es duguin a terme a escala concreta de cada centre o departament o a escala general de la Universitat, que les activitats acadèmiques —és a dir, bàsicament les classes, tant teòriques com pràctiques, els materials i la bibliografia corresponents i els enunciats dels exàmens— es realitzaran o seran en la llengua en què s'hagi anunciat que s'impartiran o es distribuïran.

Entre els nous perfils, per la manera com responen als productes acadèmics, trobem cada vegada més ciutadans conscients dels seus drets, ciutadans que reclamen una informació prèvia i que reaccionen amb valentia i enuig a l'engany. Per això, el concepte de «seguretat lingüística» és clau. En conclusió, informació, seguretat lingüística i el català i les llengües en general, també l'anglès, vistes com una experiència.

Però què volem que passi amb les llengües? Per què són essencials, les llengües? Perquè proporcionen experiències? Perquè satisfan desigs? Les llengües són essencials per aquests motius, però volem alguna cosa més important de les llengües en l'espai europeu.

Últimament hem posat l'accent en els plans d'estudis que han de formular les universitats properament. En aquest procés de confecció, a banda de subratllar la importància de l'anglès, també fem un èmfasi especial en tot un conjunt de competències que s'han definit com a transversals. Ens referim a les competències que es descriuen en els anomenats «descriptors de Dublín», que expliquen què s'espera que sàpiga fer un estudiant de grau o de màster. I tot té molt a veure amb el que esperem en general d'una persona formada en un context on el coneixement està a l'abast de tothom.

Per tant, no són competències exclusivament universitàries. Són competències de les persones en un context on la formació al llarg de la vida està a l'abast de tothom. Es tracta de la capacitat de convèncer, la capacitat d'argumentar, la capacitat de liderar un equip, la capacitat de defensar posicions, la capacitat d'adoptar posicions dels altres. Tots aquests elements no es fan amb unes fitxes de negociació, ni amb uns esquemes matemàtics a la pissarra. Totes aquestes competències s'exerceixen a través de la llengua, i per això, la llengua, que és una experiència gratificant, ho serà més en la mesura que un la domini més.

Quan comencem a aprendre a fer una cosa, mai no ens ho acabem de passar del tot bé. Ningú no s'apassiona amb la primera lliçó de res. Però a mesura que anem dominant i controlant un instrument, com pot ser la llengua, anem veient el joc que permet i totes les portes que ens obre. Per tant, tenim, per una banda, la llengua, com a fonament d'unes competències, que són la capacitat de lideratge, de comunicar, d'argumentar, de no deixar-se convèncer per idees massa simples, etc., i, per una altra, també la llengua com una via d'accés a valors. Per dir-ho amb una cita coneguda, com més llengües parles, més persona ets.

Segur que hi ha una correlació entre el grau de tolerància d'una persona, entre la capacitat de contribuir al benestar mundial i el nombre de llengües que coneix. I això també té a veure amb els valors. Diem això perquè ens interessen les persones, però ens interessa també en conjunt la construcció de la societat. Una societat que, formada per tots aquests joves que estan a les universitats, acabi funcionant. Hem de construir aquest espai de coneixement, de tolerància en el dia a dia, i les llengües són un instrument molt adequat.

Catalunya vol avançar en aquestes dues línies: una de més promoció de l'ús i de la qualitat de la llengua catalana per part dels seus ciutadans a través dels estudiants universitaris; i una altra de més coneixement de l'anglès que ens permeti l'accés a tot un altre coneixement i experiències, a una visió del món més àmplia.

Per tant, a banda de la voluntat del poble, expressada en les eleccions i les lleis

que en deriven, hi ha també un convenciment, que pensem que tenim tots, que això és admès com un element benèfic per al conjunt de ciutadans.

Com s'aplica en el context universitari això que la gent vol i que els governants tenim l'obligació de fer que pugui ser? No tenim un sistema de govern fàcil. No es pot donar una instrucció directa perquè es porti a terme de manera immediata. Però això ho podem mirar en positiu, és a dir, que tindrem molta més gent pensant en el problema, i, si hi ha una coincidència en els objectius, obtindrem moltes més solucions més adaptades a les realitats diferents de cada context, de cada universitat. Per tant, si som partidaris, i ho som, de la subsidiarietat i de les solucions locals, més local que una universitat o un departament no hi ha res.

Aquesta riquesa de solucions ens sembla excel·lent sempre que hi hagi una coincidència en els objectius, que no han de ser els del cap de departament o del degà o del rector o de la comissionada. Han de ser els objectius que el poble ha decidit, i per això tenim les lleis. Per tant, la coincidència dels objectius no és un caprici uniformitzador, sinó una conseqüència de les formes que té la democràcia.

Per articular tot això, cal seguir uns passos previs. En primer lloc, són necessàries les discussions tranquil·les sobre arguments, malgrat que en el món d'avui, on la informació arriba interferida per la premsa i adequadament manipulada perquè tingui la vistositat necessària, és una tasca realment difícil. Després, tindrem l'entorn per a aquesta argumentació, i per tant podrem convèncer i no pas obligar. Finalment, haurem d'aconseguir allò que ens cal perquè el català i també l'anglès tirin endavant.

Primer ens cal el coneixement, és a dir, hi ha d'haver gent que sàpiga la llengua per ensenyar-la. També hem de tenir un suport material concret, uns textos que poden estar disponibles o que potser s'hauran d'elaborar, i això serà clau per al progrés de la llengua. Per exemple, convé que en català tinguem tots els textos filosòfics o tots els textos en ciències, les terminologies adequades, etc. Aquest no és un objectiu aliè a la universitat, ben al contrari; l'Institut d'Estudis Catalans, així com cadascun dels professors en l'exercici i en la creació de coneixement, han d'anar fent que la llengua avanci per poder ocupar en aquest sentit aquests espais de coneixement nous que es creen dia a dia a les nostres universitats i al món.

Alguns elements lligats a l'enginyeria lingüística que podien semblar insignificants en el passat ara són clau. Per exemple, el fet que els estudiants tinguin un corrector automàtic de textos pot comportar que s'acabin decidint per fer els crèdits en aquella llengua en un moment donat. Per tant, tenim, per una banda, elements que prenen un protagonisme que no tenien, i, per una altra banda, eines dedicades a l'en-

ginyeria lingüística, que també són importants i que necessiten suport del Govern. La presència a les universitats de les instal·lacions adequades, del personal de suport, de les xarxes que s'estableixin entre experts, però també entre estudiants acollits i estudiants que ja són en el sistema, etc., són elements fonamentals, perquè contenen l'experiència. També cal temps, és clar, i els recursos i el reconeixement adequat als currículums i a tota una altra colla d'elements que de vegades es poden traduir en recursos econòmics i moltes altres vegades no.

Ara bé, cal tenir en compte que si posem tots els mitjans materials però no hi ha el coneixement de base no passarà absolutament res. Aturem-nos un moment, doncs, a parlar del coneixement. Ens centrarem en els professors i en els estudiants. Hem dit, pel que fa als estudiants que s'incorporen al sistema universitari català, que s'ha de vetllar especialment perquè coneguin les llengües de la docència, que són el català i el castellà, ja que, en cas contrari, no podran aprendre res a les universitats catalanes. Les universitats són les que tenen la competència perquè això passi. I el Govern, que sap que hi ha unes lleis que el comprometen a garantir un adequat coneixement de les llengües a les universitats i també a assegurar que el català, com a llengua pròpia, serà la d'ús normal a les universitats, és qui ho ha de demanar. De fet, els estudiants vénen a les universitats uns quants anys i després se'n van. No podem fer recaure tot el pes sobre els estudiants a l'hora de garantir que la llengua de les universitats sigui el català, encara que esperin, per la mateixa inèrcia de la situació, trobar-se el curs que va després de segon de batxillerat, és a dir, el primer d'un ensenyament universitari, en català, ja que tot l'ensenyament previ l'han fet en aquesta llengua.

Pel que fa al professorat, hem de veure com es poden combinar dues qüestions que en principi no encaixen fàcilment. D'una banda, els poders públics han de garantir que el català i el castellà siguin presents a les universitats de Catalunya, en particular el català com a llengua pròpia, que ha de ser la llengua d'ús normal a les universitats de Catalunya. És sobretot en el professorat en qui recau el paper principal de la reclamació del poble, que és que el català sigui la llengua pròpia de les universitats. D'altra banda, però, els professors, així com els estudiants i el personal d'administració i serveis, tenen el dret d'expressar-se en qualsevol de les dues llengües oficials.

Com ho podem fer per combinar aquests dos principis? Perquè si l'aplicació pràctica de l'extensió d'una llengua a la universitat depèn només de tenir la sort que coincideixin unes voluntats individuals que d'una manera majoritària es decantin en aquest sentit, tenim el risc que no coincideixin amb els interessos individuals, que són necessaris per aconseguir l'interès col·lectiu. Aleshores, com ho fem? Posem un

exemple. Suposem que s'ha construït una piscina pública i es vol treure un rendiment d'aquesta inversió, així que el que nosaltres volem és que la gent es banyi a la piscina. Bé, què ha de passar perquè hi hagi gent que s'hi banyi? Primer, han de saber nedar i, després, han de tenir ganes de banyar-se. Hem parlat fins ara de les ganes de banyar-se, és a dir, l'aigua ha d'estar neta i a una temperatura agradable i l'entorn ha de ser adequat. Això equivaldria a les ganes de fer servir la llengua, les ganes d'entrar en aquesta experiència. Però si no saben nedar, difícilment es tiraran a la piscina.

Aleshores, si bé és cert que cadascú es pot expressar, segons diu la llei, en la llengua que vulgui a la universitat, també és cert que ningú no s'expressa en una llengua que desconeix. Hi ha un article a la Llei d'universitats de Catalunya —el 6.4, concretament— que diu que el Govern ha de garantir el coneixement de les dues llengües oficials a les universitats. Aleshores, tenim una controvèrsia sobre si podem demanar o no que el professorat tingui un nivell de català a l'entorn del nivell C, conegut com un nivell bastant assolible en l'entorn universitari, i si això seria raonable de demanar al professorat que pretén quedar-se de manera estable a Catalunya. Evidentment, aquest requisit no es demanarà als professors visitants. Per tant, hem de veure si podem vetllar perquè tots aquells que hi ha al voltant de la piscina sàpiguen nedar, ja que volem una piscina amb gent nedant.

Podria semblar que es pot adoptar una solució amb una certa rapidesa, però de moment aquesta solució va lenta, perquè parlar del català no és fàcil. Sovint es plantegen dilemes —evidentment falsos— com ara *internacionalització* contra *llengua pròpia*, o *mobilitat* contra *llengua pròpia*, o *fronteres* contra *llengua pròpia*. I aquesta mena de debat en context universitari no és admissible.

Hem de tenir en compte, doncs, el tema de la subsidiarietat. Tal com explica Albert Bastardas, «tot allò que pugui fer una llengua local no ho hauria de fer una llengua més global».

Així, no hi ha excusa per al desconeixement. Tenim prou temps i prou cap per agafar aquesta argumentació, mirar-nos-la amb tranquil·litat i veure que els conceptes de *mobilitat*, de *internacionalització* i de *captació de talent* són compatibles amb l'existència d'una llengua pròpia, i que hi ha vies per combinar aquests dos elements.

Finalment, una altra de les falses dicotomies que es presenta és entre els drets de la persona i els drets de la llengua. Aquests dilemes o dicotomies tan perversos poden fer que la defensa de la llengua pròpia, que, de fet, és una obligació per als poders públics, de vegades acabi sent criminalitzada. Així, no hi ha excusa per al desconeixement. I si hi ha algú que diu això en un context universitari, la interpretació més òbvia que podem fer és que manipula i menteix.

Després de tractar el tema de la subsidiarietat, volem fer esment de quins són els elements que el Govern de Catalunya pot posar a disposició de les universitats. Els dos elements que permeten al Govern intervenir en les polítiques de les universitats són la programació universitària i el finançament. Això ho diu la Llei d'universitats de Catalunya, i significa, a la pràctica, autoritzar o no autoritzar unes determinades titulacions, establir uns requisits sobre aquestes titulacions, com ara que tinguin anglès, i també, com que estem parlant d'universitats públiques, condicionar una part del finançament que reben a uns objectius o a l'encaix amb uns objectius que tots compartim i que només falta que ens posem d'acord en la manera com s'han de tirar endavant.

Quant al finançament, hem anunciat en diverses ocasions que el progrés en l'ús de la llengua catalana i l'establiment de mecanismes de seguretat lingüística per part de les universitats seran elements que es tindran en compte en el finançament addicional lligat a objectius. Això vol dir que com més progressi una universitat en la línia de garantir la seguretat lingüística i l'ús de la llengua i la qualitat lingüística, més serà compensada en el finançament que rep de part del Govern, perquè és una política del Govern i aquesta és la manera que tenim d'incentivar-la.

A més, totes aquestes operacions que s'han de fer tenen uns costos. Per tant, no és simplement un premi o una gratificació, sinó també una manera de compensar els costos de la implantació d'aquestes polítiques. El mateix ens serviria per a l'anglès, i segurament calen més recursos, perquè estem demanant que tots els estudiants de totes les noves titulacions sàpiguen anglès. I no pas perquè sigui més important l'anglès que el català, sinó perquè el cost d'ensenyar anglès a tots aquests estudiants, o de garantir que el saben i posar instruments perquè el puguin aprendre, és més alt segurament que el cost de posar en marxa unes determinades polítiques lingüístiques en relació amb el català, que potser és més un cost d'imatge i de coratge i de temps de discussió i de connotació que no pas essencialment econòmic, tot i que també.

La discussió més desafortunada que s'ha vist, malgrat tot el que hem dit, és la que combina aquests dos elements de suposada resistència a la mobilitat i a la internacionalització. Un altre element d'agressió als drets de les persones i a la llibertat individual és la paraula *estranjer*. Quan es barregen en les argumentacions de tipus lingüístic paraules que no són essencialment lingüístiques, com ara *estranjer*, tot espanta. Realment, algunes normatives vigents a l'Estat comporten un tractament diferenciat que no fa referència a quin coneixement té l'estudiant de la llengua i, per tant, quin coneixement hauriem de garantir que pot assolir perquè pugui progressar adequadament en els estudis universitaris. I segmenten els àmbits d'aplicació de determinades polítiques fent servir el terme *estranjer*.

El que és rellevant en l'aplicació de les polítiques lingüístiques és si la persona coneix o no coneix la llengua, si la persona vol o no vol aprendre la llengua, si el país vol o no vol impulsar la llengua. Però la nacionalitat de la persona, entesa com quin carnet té, no és un element gaire rellevant. A Catalunya, els estudiants vénen majoritàriament a la universitat amb coneixements de català, perquè han fet les PAU a Catalunya, i tant la llengua castellana com la catalana i l'anglesa, o una altra tercera llengua, s'exigeixen en aquests estudis. Però també pot passar que un estudiant s'incorpori de manera tardana al batxillerat, o fins i tot que vingui a viure a Catalunya, vulgui accedir a la universitat i no tingui prou coneixements de català. Això és el que interessa a les persones que han de gestionar la política lingüística i no li faran cap descompte pel fet que pugui acreditar una determinada nacionalitat o una altra. Igualment, quan parlem d'una persona que ve de fora de l'Estat, el fet que sàpiga o no català o castellà serà rellevant, i s'ha de determinar quin coneixement té i quin coneixement ha d'assolir.

Com hem dit al començament, el català és una llengua sense estat amb molts parlants. És en el dia a dia i en la negociació amb els fets, amb les persones i amb les argumentacions que vencen les idees a la universitat. Les estratègies han de ser particulars de cada país. Hi ha una cita de Milan Kundera que diu: «les nacions petites» —si voleu, poseu-hi les llengües petites, com la nostra— «esperen construir un món de tolerància i diversitat on poder viure en igualtat».

Enfocaments diversos sobre un plurilingüisme que cal inventar*

Anne-Claude Berthoud

Universitat de Lausana

Prolegòmens

«Enfocaments diversos sobre un plurilingüisme que cal inventar», una manera d'aprofitar-ne tota la riquesa, tot l'abast —actual i potencial—, tant en els discursos que ja s'han fet com en els discursos que es faran, deixant a la que volem homenatjar la llibertat de reconèixer-hi el seu propi camí.

Un plurilingüisme que arriba fins als límits del camp del coneixement, considerat a la vegada com un objecte que cal construir i com un objecte per a construir, com a saber i com a eina de saber. Un camp del coneixement amb una configuració variable: se n'examina la part més profunda quan el plurilingüisme ens condueix a l'essència dels conceptes, se'n considera la part externa quan ens fa distanciar-nos-en, se'n tenen en compte els marges quan en redibuixa les fronteres. Un camp de coneixement que el multilingüisme fa opac i transparent alhora quan ens porta a aturar-nos en les paraules per copsar-ne més bé el sentit.

Un plurilingüisme creador de ruptura i de continuïtat quan ens porta a dissociar les paraules de les coses, exhibint-ne la relació arbitrària i convencional, i, a la vegada, a confondre-les quan en el discurs ens fa anar de les paraules a les coses. Un plurilingüisme com a espai de llibertat quan esdevé poesia i font de metàfores. Un plurilingüisme que fa de lupa per tornar a examinar les evidències i de calidoscopi per observar els diferents aspectes de les coses. Un plurilingüisme que capgira les normes quan força a descentrar i a *desfamiliaritzar*. Un plurilingüisme que s'inscriu en la dinàmica

* Una primera versió d'aquest article ha estat publicada, en llengua francesa, a *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage* (Lausana, Université de Lausanne), núm. 23, *Langues en contexte et en contact*.

mica quan fa veure el moviment dels objectes de discurs i els moviments del discurs sobre aquests objectes.

Una manera d'instaurar un nou *pacte* entre llenguatge i coneixement, prenent el plurilingüisme com una eina privilegiada, en el qual s'examinen de nou no solament els objectes de coneixement, sinó també els mecanismes discursius que els produeixen. És el que convindrem a anomenar «reptes cognitius i estratègics» del plurilingüisme, reptes que volem considerar sobretot com un avantatge i no pas com un obstacle per al desenvolupament d'una Europa del coneixement i del desenvolupament econòmic.

Aquest és el desafiament al qual es tracta de donar resposta, a còpia d'arguments científics, en la gran aventura que compartirem amb la que volem honorar aquí. Un projecte amb l'objectiu d'aportar aquests «enfocaments diversos sobre un plurilingüisme que cal reinventar» per a imaginar una nova manera de *concebre* Europa i de *viure* Europa.

Un projecte a favor d'enfocaments diversos sobre el plurilingüisme

El projecte DYLAN, *Dinàmica de les llengües i gestió de la diversitat*, té com a objectiu descriure com diverses maneres de pensar, d'argumentar i d'actuar, inherents a les diferents llengües, contribueixen a construir i transferir coneixements i intervenen en les negociacions, la resolució de problemes o la presa de decisions. Processos que s'observaran en la diversitat dels contextos econòmics i educatius i de les institucions europees.

Jugar amb les llengües al servei dels coneixements i del mercat de treball implica desenvolupar competències plurilingües que van més enllà del domini únic de l'anglès, entenant-lo sens dubte com a necessari, però no suficient. Perquè hi ha coses que no podem fer amb una *lingua franca*, o que podem fer a costa de reduccions i de concessions molt perjudicials en termes de riquesa conceptual i d'eficàcia comunicativa.

Ara bé, imaginar possibles arguments lingüístics prou flexibles i transversals per a afrontar la diversitat de situacions comunicatives exigeix un nou enfocament sobre les llengües —especialment sobre el domini de les llengües—, requereix treballar les representacions, els prejudicis, la diferència entre allò que fem i allò que creiem que fem amb les llengües, les normes encara molt monolingües, així com les polítiques lingüístiques i les estratègies aplicades. Sense oblidar les lliçons d'història en què

s'han anat succeint alternativament les tendències a l'estandardització i a la diversificació lingüístiques.

Reptes que voldríem posar en perspectiva en el marc d'una reflexió més general sobre el paper del plurilingüisme per al món del coneixement i de la ciència, a tall de «teló de fons» del projecte i com a arguments sobre els quals cal reflexionar.

La diversitat contra el pensament irreflexiu

Si la biodiversitat és entesa com l'essència mateixa de la vida, aquesta diversitat ho ha de ser tant per a la cultura, el món del coneixement i l'economia. Perquè és de la diferència i de la confrontació dels punts de vista que n' emergeix la dinàmica; és quan confrontem les paraules que anem al fons de les coses, que en descobrim els múltiples aspectes. És quan ens trobem una altra llengua que hi ha la ruptura entre llenguatge i món, que emergeixen els sentits implícits i que prenem consciència de l'arbitrarietat del signe i que en copsem els lligams convencionals i lineals. Canviar d'*ulleres* permet accedir millor al món per ajustar-s'hi millor. Centrar l'atenció en les *ulleres* ens fa relativitzar les coses que ens mostren i replantejar-nos la nostra manera d'actuar. Una manera de no ser enganyats i de no caure en la il·lusió de la transparència de les paraules, o de creure que darrere les paraules s'hi posen les mateixes coses. Perquè les llengües són igualment *ulleres* per a llegir el món i per a actuar en el món.

Així, el plurilingüisme seria una manera de controlar millor els nostres pensaments i les nostres accions, un mitjà per a lluitar contra el pensament irreflexiu, el discurs irreflexiu, una *assegurança* contra els esquemes simplificadors i superficials. Una manera de gestionar la diversitat per donar una millor resposta a una ambició comuna: la de construir una Europa del coneixement i del desenvolupament econòmic basada en la diferència, l'alteritat i la tolerància.

Els reptes del plurilingüisme per al món de la ciència

Ara bé, si en les ciències humanes augmenta la consciència del perill que constitueix el monolingüisme creixent de la comunicació científica, per als objectes que produeixen, aquestes preocupacions semblen relativament lluny de les pròpies de les ciències naturals, menys propenses a veure en els objectes que construeixen la com-

plexitat dels discursos que els produeixen i els manifesten, o el seu *gruix comunicatiu*, com si aquests objectes restessin intactes o inalterats pels processos lingüístics que serveixen per a expressar-los.

En efecte, si considerem el llenguatge com un vehicle del pensament, que transmet d'una manera transparent una imatge de la natura que no és sinó un reflex de la natura mateixa, ens podem estalviar la reflexió sobre la tria de llengües en la comunitat científica.

Si no focalitzem l'atenció en l'instrument de comunicació com a tal, atribuïm de fet una independència i una autonomia a aquests objectes, i d'aquesta manera caiem en la il·lusió i el mite de la transparència del discurs científic, com si, d'alguna manera, aquests objectes parlessin d'ells mateixos.

De seguida es pot entendre la poca atenció o el poc cas que s'ha fet a la tria de la llengua de comunicació, si només és considerada com un simple vehicle i una simple eina de transmissió. Si l'objectiu proposat és l'intercanvi d'informació, motivat abans que res per un afany d'eficàcia, de facilitat i d'economia, l'anglès com a *lingua franca* s'imposa de fet, i això fa oblidar que és la llengua amb el denominador comú més petit i amb un llinar mínim d'intercomprensió, que comporta naturalment falses evidències o el mite de la intercomprensió. Cadascú hi plasma les seves pròpies representacions, amb la il·lusió que són compartides *universalment*, mentre no es presenti l'ocasió d'haver-les de qüestionar. I hi ha el risc que, tard o d'hora, aquests replantejaments desapareguin sota la influència d'un monolingüisme i d'una monocultura creixents.

Ara bé, a partir del moment que es transmet un saber, que un saber esdevé un fer saber, ja sigui *dur* o *tou*, esdevé un objecte de discurs, un objecte polèmic, un objecte que entra en el camp de la negociació i de l'argumentació. Esdevé un desafiament de poder. I el plurilingüisme farà de lupa en cadascuna d'aquestes dimensions: cognitiva, argumentativa i estratègica.

Paper estructurador de la mediació simbòlica

El llenguatge és una mediació simbòlica que intervé d'una manera estructuradora en els coneixements que contribueix a explicitar i en les relacions de col·laboració que contribueix a fer possibles; les tries lingüístiques que fan els investigadors per expressar un descobriment, discutir amb els col·legues, formular una hipòtesi, esdevenen crucials: el llenguatge no sols serveix per a vehicular informacions que haurien

estat concebudes al marge d'aquest mateix llenguatge, sinó que exerceix uns efectes configuratius sobre els sabers que són elaborats en activitats discursives i per activitats discursives en la interacció social entre diferents locutors (Mondada, 2003).

I no són solament els termes els que expressen i orienten la manera com percebem i concebem el món, sinó també la manera com encadenem les paraules i les frases en el discurs, així com la manera com ens comuniquem i fem intercanvis, la qual organitza, estructura i orienta la manera com ens relacionem amb el món i amb els altres.

Adoptant una sola llengua és probable que tard o d'hora s'empobreixin ineluctablement els objectes de ciència, ja que s'oculta la riquesa dels punts de vista sobre aquests objectes, fins i tot els més *durs*.

El monolingüisme, doncs, no solament seria perillós per a la cultura, sinó també per a la ciència, cosa que fa trontollar la idea segons la qual la ciència, al contrari de la cultura, en tindria prou amb una *lingua franca*. Però això seria, d'alguna manera, acceptar l'hegemonia de punts de vista, de maneres de veure, de maneres de raonar, que s'insinuen insidiosament, amb el risc de fer-nos creure tard o d'hora que són la nostra pròpia manera de llegir i entendre el món. A més del «pensament únic», hi ha el risc del «saber únic»...

Així, el fet de centrar-se en els riscos dels malentesos inherents a la *lingua franca* també permetria precisar què ens permet fer i què no, a fi que esdevingui realment operativa i funcioni com a complement i no pas com a competència respecte de les altres llengües. La ciència, fins i tot la més *dura*, no pot eludir aquesta qüestió i s'ha d'interessar pel cost a llarg termini del que s'anomena *eficàcia* i *economia* en la comunicació. I aquí voldríem prendre el plurilingüisme com a instrument privilegiat d'aquesta reflexió.

Plurilingüisme i desenvolupament durador

El fet de prendre en compte la diversitat de llengües i de tipus de comunicació ens condueix en certa manera a inscriure els objectes de ciència en un «desenvolupament durador», aportant-hi una nova mena de qualitat. Copsar els «punts de col·lisió», les zones de conflicte, els nusos de resistència, amb la idea que és quan les paraules resulten opaques que ens les plantegem, mirem de trobar les diferències interlingüístiques, les zones d'intraduïbilitat o d'incompatibilitat. Així, per exemple, assegurar les normes de seguretat en diverses llengües pot presentar-se com una ga-

rantia d'aquestes normes, una manera de combatre el risc de superficialitat i de simplicitat lligat a l'ús d'una sola llengua i de trencar així el mite de la transparència.

Recollir maneres de fer comunicatives i argumentatives específiques, lligades a diverses cultures lingüístiques, i mostrar de quina manera aquests recursos són explotats pels interlocutors en la resolució de problemes o la presa de decisions pot contribuir a millorar els criteris de qualitat i de durabilitat d'un projecte científic, durabilitat que s'inscriu en la complexitat i en un termini llarg, i, en conseqüència, en l'abandonament de les solucions preestablertes.

En aquest sentit, els reptes del plurilingüisme per al desenvolupament durador es definiran a la vegada en termes conceptuals i en termes estratègics.

Fecunditat de la resistència a la traducció

Com diu F. Jullien (2004), és davant l'adversitat d'un mot o una expressió intraduibils que es troba la universalitat, i és de la desviació, de la tensió i de la confrontació que emergeix la dinàmica del pensament i de l'acció.

Doncs bé, sota el predomini de l'anglès, què passarà amb aquestes tensions productives, d'aquestes resistències a Babel? Es corre el risc que es fusionin, però en canvi es tracta de reivindicar-ne la separació, tal com instaura la diversitat de les llengües, un universalitzador que sigui aguditzat per la fecunditat de l'adversitat. I, per tant, negar-se a cedir a l'aplanament de l'estàndard i la uniformitat amb els quals actualment la universalitat es confon tan sovint. La universalitat és un concepte de la raó; la uniformitat, un concepte de la producció. La primera invoca una necessitat; la segona, només és una comoditat.

Envers una «estandardització gruixuda»

Tanmateix, com assenyala Usunier (2006), això no vol dir que vulguem fer un elogi de la diferència radical ni que neguem els avantatges de l'estandardització, amb el risc de caure en una defensa *retro* i tradicional de la diversitat, i sovint percebuda com a pura nostàlgia. Es tracta més aviat de mostrar la dinàmica complexa entre diversitat i estandardització i de concebre la diferència en la semblança, la diversitat en la unitat.

La relació amb l'estàndard i la voluntat d'arribar a un llinar mínim d'intercom-

prensió s'ha de fer primer en el terreny de la detecció de l'estandardització enganyosa. Així, l'anglès com a llengua única comporta una falsa impressió que es comparteix el sentit.

No obstant això, més que no pas una negació de l'estàndard, que tendeix de totes maneres a imposar-se, en un món globalitzat, convé cercar un nou tipus d'estandardització, una «estandardització gruixuda» (expressió provinent del concepte de «thick description» de l'antropòleg Clifford Geertz), una estandardització que, afeïm nosaltres, contingui les restes d'una confrontació plurilingüe. L'«estandardització gruixuda» consisteix més exactament a examinar un objecte en un context plurilingüe a fi d'augmentar-ne la identificació comuna (el sentit realment compartit o no compartit per parlants de diferents llengües), de detectar les configuracions de sentit produïdes per una llengua concreta i la influència que tenen sobre diferents aspectes del procés de recerca. D'aquesta manera, l'«estandardització gruixuda» permet comprendre més bé els objectes i els fenòmens en els quals s'insereixen, a la vegada, perquè la descripció és més rica de sentit i els aspectes compartits i no compartits d'aquest sentit són enunciats i compresos clarament.

Així, per exemple, quan els químics es troben davant d'un objecte anomenat *skimmer* en anglès, que serveix per a filtrar els raigs lluminosos, i es plantegen de traduir aquest terme al francès amb l'equivalent *écrémeur*, poden decidir que aquesta paraula francesa no és gaire reeixida i acabar conservant el mot anglès. Però, topant amb aquest mot, han après a entendre més bé l'objecte que designa. Això ha permès aclarir les coses i ha contribuït a millorar la qualitat del treball sobre aquest objecte, i la confrontació de les llengües entorn d'un objecte particular permet examinar els efectes configuradors que tenen sobre els sabers elaborats (Berthoud, 1997).

L'opacitat del discurs com a condició de transparència dels objectes de coneixement

El plurilingüisme seria un mitjà per a no ser enganyats i evitar la il·lusió de la transparència de les paraules, i faria un efecte de lupa sobre la relació complexa que mantenen les paraules i les coses, optant deliberadament per la complexitat, per l'heterogeneïtat, per un model *no angelical* del discurs científic. Instaurant el dubte o la *desfamiliarització* de les paraules, creant opacitat, l'altra llengua ens fa *distanciar* dels objectes i les seves representacions, mediatitza molt més l'accés al món i implica un ajustament més explícit al discurs de l'altre (Gajo, 2003).

A partir d'aleshores, el plurilingüisme tindria el paper paradoxal de distanciar i, alhora, conduir a l'essència de les coses: distància metalingüística replantejant les paraules i profunditat conceptual revelant-ne els sentits implícits. Una manera de considerar els marges per aconseguir l'essència i d'instituir així una relació de continuïtat entre les paraules i les coses.

Potser és el que volia dir Aristòtil?: «Manipulant els noms, creiem que manipulem les coses», com si les paraules i les coses tendissin a fondre's en la dinàmica del discurs. I jugar amb les llengües seria una manera d'estar amatents, i de no prendre les paraules per les coses o la paraula com una propietat de la cosa. Una manera de mantenir la distància.

Objectes de discurs, discurs dels objectes i discurs com a objecte

D'aquesta manera, el plurilingüisme aporta un nou punt de vista sobre la complexitat dels objectes de discurs, del discurs dels objectes i del discurs com a objecte, i palesa la manera com el discurs construeix i co-construeix els seus objectes, reflexiona sobre els tipus de construcció i co-construcció. És a dir, exhibeix a *flor de discurs* com aquests objectes són presentats, col·locats, recol·locats, imposats, transformats, retocats i negociats; com es mostren progressivament sota els seus múltiples aspectes, descobreix els mecanismes interactius pels quals aquests objectes són transformats i negociats, i com el discurs diu constantment que els transforma i els negocia.

Una manera d'accedir, mitjançant pràctiques plurilingües, als mecanismes complexos pels quals la llengua i el discurs configuren els objectes de coneixement, fan l'efecte d'un calidoscopi, tant per als coneixements com per a la posada en pràctica dels coneixements en la diversitat de contextos.

Una reflexió sobre el plurilingüisme que aquí voldríem inscriure a la vegada en el marc d'una *cognició situada*, que aborda la construcció dels objectes de coneixement en la interacció verbal, i d'una *lingüística personificada*, que inscriu les formes lingüístiques i discursives en objectes que comporten reptes científics, socials i econòmics.

Bibliografia

BERTHOUD, Anne-Claude (1997). «Construction interactive d'un domaine notionnel». A: RIVIÈRE, C.; GROUSSIER, M. L. [ed.]. *La notion*. París: Ophrys, p. 187-197.

- BERTHOUD, Anne-Claude (2003). «Des pistes de recherche à explorer». A: *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs, Festschrift für Georges Lüdi*. Tübingen; Basilea: A. Franke.
- BERTHOUD, Anne-Claude; GAJO, Laurent (2001). «Négocié des faits de langue pour le discours». A: GAULMYN, M. L. de; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. [ed.]. *Le processus rédactionnel*. Paris: L'Harmattan, p. 89-103.
- GAJO, Laurent (2003). «Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? regards sur l'opacité du discours». *Tranel* [Université de Neuchâtel], núm. 38-39.
- JULIEN, François (2004). *Du mal et du négatif*. Paris: Éditions du Seuil.
- MONDADA, Lorenza (2003). «La science polyglotte : conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues». A: *Langues et production du savoir*. [Actes del Col·loqui de l'ASSH, Lugano, juny del 2002]
- USUNIER, Jean-Claude. «Quelques éléments de discussion. Plateforme interdisciplinaire Anthros: Langues, disciplines et production des savoirs». Université de Lausanne. [En premsa]

The language challenge for higher education institutions in Europe, and the specific case of CLIL

Ian Tudor

Universitat Lliure de Brussel·les

1. Introduction

The role of languages in HE in Europe has changed significantly in recent years. Traditionally, language study in HE was largely the reserve of language specialists, either in terms of philological/literary studies, or with regard to more practical language tasks such as translation and interpretation. In recent years, however, the situation has changed, and an increasing number of HEIs have set in place policies designed to extend language learning to students of other non-linguistic disciplines, as well as to other institutional actors such as teaching and administrative staff. These developments are linked to changes in the broader academic and professional environment. Recent decades have seen a dramatic increase in international mobility and exchanges, so that the “global village” has become a tangible reality in many aspects of everyday life. This trend is particularly marked within the European continent, as witnessed by the growth of the European Union (EU) to include 27 countries with 23 official languages (to say nothing of the many other regional or migrant languages) and a population of 490 million. This makes Europe an intensely multilingual and multicultural area. If HEIs wish to prepare their students, graduates and staff to operate within this context, attention clearly needs to be given to their linguistic preparedness. Furthermore, the knowledge-based economy has led to a dramatic increase in the number of persons entering HE: In 2003 12,5 million students were involved in HE in Europe, as compared with 9 million ten years earlier (COM, 2003). This means that HEIs are preparing a greater number of students for an increasingly multilingual and multicultural academic and professional environment.

Furthermore, languages play a significant role in the realisation of many of the

goals of the Bologna Process (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html) (Ritz, 2006). To begin with, it is evident that the European Higher Education Area (EHEA), which gathers together more than 40 different European countries, will become an effective reality only if students, researchers, academics, and university management are able to communicate effectively with their counterparts from other countries. The role of languages in the promotion of mobility, both academic and professional, is equally clear. Furthermore, the European economy is increasingly more integrated, most EU countries trading more with their EU neighbours than with other commercial partners. For this reason, the effectiveness of individual companies and the well-being of the economy as a whole depend significantly on the ability of individuals to communicate effectively with partners, staff, clients, or suppliers from other European countries. Indeed, a number of studies (e.g. CILT, 2006; Connell, 2002; Hall, 2000; Mackiewicz, 2004; Moore and Hagen, 2006; Orban, 2007) have shown the role which language skills play in the economy, including the negative role played by the absence of such skills. Languages thus play a significant role in the promotion of the EHEA, of mobility, and also in terms of enhancing graduates' employability.

This new situation confronts HEIs with what could be described as the language challenge, namely how they should best equip their students with the linguistic and intercultural competences which they need in order to participate in the increasingly integrated academic and professional context created by the EU and the EHEA.

2. The language policy: the challenge

In response to the changes outlined above, a growing number of HEIs have set up language policies designed to extend language learning possibilities to students and other institutional actors. These developments were studied within the framework of the project European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU, www.fu-berlin.de/enlu), which was managed by the European Language Council (ELC), as well as follow-up work conducted in collaboration with colleagues working in a number of HEIs across Europe. The situation with respect to the development of HE language policy is varied. On the one hand, while significant advances have been made in certain institutions, this is by no means the norm. Indeed, language specialists frequently report the presence of obstacles to the development of a language policy in their institution. For example, in a questionnaire survey conducted at the ENLU launch meeting in Brussels 23-24 April 2004

(Tudor, 2005), 23 out of 32 respondents mentioned the existence of obstacles to the creation of a language policy in their institution. The most frequently mentioned obstacles were funding, attitudes (e.g. “A lot of people don’t see any need for a language policy”, “Poor understanding of the role of languages by professors”), and organisational/institutional problems (e.g. “Rivalries between departments”, “The ‘problem’ of language credits crowding out other courses”, “Each faculty develops their curricula and is more interested in the academic science related courses”). Extensive consultation during and subsequent to the ENLU project confirmed the fairly widespread presence of such obstacles.

Furthermore, even when the need to develop a language policy has been accepted, a variety of questions arise as to the form this policy should take. In this respect, it needs to be emphasised that no one language policy model is equally appropriate in all contexts (Tudor, 2007; Tudor and Mackiewicz, 2006). A variety of different strategies exist, from “traditional” language courses to the setting up of partnerships with institutions in other countries. One of the more widely used strategies, however, is the teaching of content courses through a second language (L2) or CLIL (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html). This paper will henceforth focus on a sample of language policies developed in a number of HEIs in Europe, with specific attention being given to CLIL.

3. Case studies: sample of he language policies

So far, this paper has focused on the rationale for the expansion of language learning in HE in Europe. This section will profile a sample of five HE language policies studied within the framework of the ENLU project and in follow-up research. Each of the language policies profiled below includes CLIL together with a range of other strategies as part of a broader language policy package. The five language policies selected are presented schematically in order to highlight their main components.

3.1. *Université Libre de Bruxelles, Belgium: Solvay Business School (SBS)* (www.solvay.edu/EN/Programmes/ingest/Programme_langues.php)

- Languages (English and Dutch) obligatory in the 3 years of the BA (1st cycle) programme.

- 30/180 ECTS of the BA programme devoted to languages —15 each for Dutch and English.
- Content of BA language courses linked to students' academic field, i.e. language for specific purposes (LSP) orientation.
- Achievement target fixed with reference to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) —level C1 by end of BA3.
- Limited formal language teaching in MA (2nd cycle) programme, but a significant percentage of courses taught in English or Dutch/CLIL.
- All students spend one semester in MA on a mobility programme.
- Ongoing efforts to integrate language and content courses more fully in BA programme.

3.2. *Kodolanyi Janos University College (KUC), Hungary*

- New language policy launched in 2003-04. Main features in the new policy: move to LSP teaching, introduction of content teaching in L2, fostering of independent language learning.
- Subject areas: Economics; Media Studies; Tourism; Catering; International Relations.
- Language courses obligatory in BA1 and BA2: BA1 courses focus on general language competences; BA2 courses have an LSP orientation.
- Content courses in L2 start in BA2/CLIL, with the formal language courses serving to support students' interaction with L2 content teaching/CLIL.
- From BA3, no formal language courses, but content teaching in L2/CLIL extended.
- Achievement target fixed with reference to the CEFR —level B2 by end of BA programme.
- Target languages: English, French, German.
- Independent language learning skills fostered by learner training in formal language courses and creation of independent language learning centre.
- Language policy awarded European Language Label in 2005.

3.3. *University of Food Technology (UFT), Plovdiv, Bulgaria*

- Bilingual degree programme (5 years) in French and Bulgarian in three main specialist areas: Wine Technology; Milk and Dairy Products Technology; Technology of Bread, Bread Products and Confectionery Products.
- 360 hours of French language courses in years 1-3 with an LSP orientation.
- From year 3, students specialise in one of the three areas listed above. From this point on, around 80 % of content courses are taught in French/CLIL.
- Strong professional orientation: French plays a significant role in the students' specialist domain.
 - Admission to the programme is dependent upon success in a French language admission test.
 - The UFT follows curricula common to French universities in the same field of study, has partnerships with French universities, and students may follow a summer internship in France.
 - All content lecturers have followed French language courses at the Francophone Centre (set up in collaboration with the Alliance Française); they can also specialise in their content field in French universities.
 - English taught in years 1-4: Move from general language in year 1 to English for Specific Purposes in years 2 and 3, and English for Business in year 4.

3.4. *Université de Fribourg (UFr), Switzerland (www.unifr.ch/main/bilinguisme/texte.php)*

- Fribourg is a bilingual university in that full academic programmes exist in both French and German, and students may opt for a monolingual programme in either language. From the 1980s, the university built on this potential to offer officially bilingual degree programmes.
 - Fribourg offers three types of bilingual degree: (in French) Diplôme avec attestation bilingue; Diplôme bilingue; Diplôme "bilingue plus".
 - The difference between these degrees depends on the percentage of course requirements fulfilled in the L2 (inc. taking exams), and the presence of additional courses in LSP and L2 culture.
 - The concept of Rampe linguistique or Sprachrampe is designed to allow students to follow a bilingual programme without being bilingual at the start of their studies.

- Learning advice structures designed to help students choose the most relevant bilingual programme and to manage their learning.

3.5. *Copenhagen Business School (CBS), Denmark (<http://uk.cbs.dk/content/view/full/55274>)*

- Fully bilingual university —Danish and English are parallel working languages in all aspects of university life.
 - Commitment to bilingualism in the national language plus English in terms of employability of graduates.
 - Commitment to internationalisation via use of English as a quality criterion in all aspects of teaching and research.
 - Teaching of courses in both languages across the whole academic programme.
 - Support structures for both students and staff in English (for Danish speakers) and in Danish (for non-Danish speakers).
 - Quality control measures set in place regarding the English language skills of teaching and administrative staff.
 - Measures to support the use and quality of Danish (especially in the written language) of Danish students and staff.
 - Possibilities for the study of languages other than English and Danish.

4. Case studies: observations

The language policy models outlined above differ from one another in a number of ways. Certain observations may, however, be made.

One is that the specific language learning and language contact strategies that may be adopted vary in response to aspects of context, and one key aspect of context are the levels of L2 competence in the institution or country concerned. The CBS opted for a fully bilingual approach to teaching in both the national language (Danish) and the non-national language (English). In part, this reflects a strategic choice of the institution. In part, too, it reflects the fact that levels of achievement in English are generally high among Danish high school graduates, as well as among the Danish population as a whole, and thus also among teaching and administrative staff. The language policies of the KUC, the UFT and the ULB, on the other hand, cater for a significant degree of formal language teaching. Indeed, even in the bilin-

gual context of Fribourg, the creation of the *Rampe linguistique* and of different types of bilingual programme offer students linguistic support and the possibility to opt for differing degrees of bilingual study corresponding to their initial level of competence in the L2. One basic consideration in the development of a language policy thus relates to initial levels of L2 competence of the student population and also, in terms of the teaching of courses through an L2, of the teaching staff. On the last point, the language support offered to UFT lecturing staff via the Francophone Centre merits consideration.

The UFr illustrates the role which can be played by exploiting an existing potential, in this case the simultaneous presence of study programmes in both French and German. This set the basis for the creation of bilingual degree programmes, even if measures needed to be set in place to provide language support for students who are not bilingual at the start of their university programme. Bilingual universities such as Fribourg are relatively rare in Europe, even in bi- or multilingual countries. However, the EHEA opens up possibilities for various forms of institutional collaboration, including cross-border partnerships, which could derive valuable insights from the Fribourg model. Indeed, the partnerships which exist between the UFT and various French universities are a practical example of such collaboration.

The language policies adopted in the five institutions surveyed also show a concern with employability.

- The CBS and the SBS are both business schools which have the explicit goal of equipping their graduates for employability. Their choices in the language field reflect this concern —Danish-English bilingualism in the case of the CBS, trilingualism in French-Dutch-English in the case of the SBS, the specific language choices reflecting the demands of both the national and the international workplace.

- The UFT trains students in fields where French plays a significant role (fermentation and confectionery products), while also providing graduates with good levels of command of English. This linguistic preparation is one of the reasons why the UFT's graduates enjoy a high degree of employability in their field of specialisation.

- The KUC, too, prepares students for fields (economics, media studies, tourism, catering, international relations) in which the knowledge of languages is an evident asset.

- The UFr offers students the opportunity to achieve high levels of both linguistic and cultural competence in two of the national languages of Switzerland, and thus gives them a high degree of employability.

Another observation is that, in all five institutions surveyed, there is a trend towards the integration of language learning and content study. This may be seen in the preference for an LSP orientation in formal language teaching and in the teaching of content subjects via an L2, or CLIL. The question of CLIL, however, will be taken up in the following sections of the paper.

In conclusion, then, although certain common threads underpin the language policies adopted in the five institutions surveyed, it is clear that no one model should be viewed as canonical, and that a variety of strategies exist. The language policies developed in the KUC, the UFT and the ULB are more representative of the various language policies analysed within the framework of the project ENLU. This reflects the fact that, in many contexts, a more or less substantial amount of formal language teaching is necessary before other strategies become feasible. The CBS and the UFr have been included in order to offer a broader perspective on the strategies adopted in institutions which can profit from other possibilities. The choices which an institution may make in the language field therefore depend on a variety of factors. These include considerations of a directly pedagogical nature, but are also linked to the strategic choices of the institution, as well as to a realistic assessment of the context. While there is substantial communality in the goals pursued by the language policies developed in various HEIs, considerable diversity exists in the specific form which such policies may assume in one institution or another.

5. The case for CLIL

The fact that all five of the language policies surveyed above include a component of CLIL, together with the fact that CLIL (or L2-medium instruction, at least) is an increasingly widespread phenomenon in HE in Europe, suggests that CLIL merits specific consideration within the broader HE language policy framework.

Research into CLIL at primary and secondary levels has suggested that it has benefits which go beyond the learning of the L2 and include increased motivation for language learning, improved intercultural competence, and various cognitive gains (Dalton-Puffer, forthcoming; Eurydice, 2006; Marsh, 2002, for overviews). Insufficient research has as yet been conducted into CLIL at tertiary level to state whether these gains hold at this level, too. A number of legitimate hypotheses may, however, be expressed as to the potential benefits of CLIL in HE.

5.1. *Motivation*

There is a fairly general agreement in language teaching circles that motivation plays a crucial role in language learning (Dörnyei, 2001). With the expansion of language learning in HE, it has to be acknowledged that not all students of non-linguistic disciplines will necessarily feel a strong personal motivation for language study. However, the linking of content study with the learning of an L2 may potentially strengthen students' motivation to learn this language. This may derive from the transfer of students' motivation for their chosen field of study to the language of instruction, or simply from students' desire to succeed in their chosen subject area. The motivational value of CLIL is thus a potentially powerful argument for its use as one component of a broader HE language policy.

5.2. *An authentically communicative activity*

Another potential benefit of CLIL relates to the nature of the communicative interaction to which it gives rise. One of the main challenges which language teachers face is to create learning activities which generate a genuine need and desire to communicate via the L2. CLIL offers the possibility of creating precisely such a situation. Studying via an L2 engages students in a variety of communicative tasks which have a clear pragmatic goal, namely to assimilate the knowledge and competences linked to their chosen field of study. Depending on the mode of teaching and learning adopted, this involves a range of communicative activities—listening comprehension and note taking, reading lecture notes or background references, asking questions and spoken interaction, as well as various modes of writing. In order to succeed in an academic course taught in an L2, students are obliged to use this language as a practical communicative tool in order to assimilate academic content, prepare their course assignments, prepare for and take their examinations, and so on. In this respect, CLIL satisfies many of the parameters for successful communicative language teaching, namely an integrated, goal-oriented and pragmatically relevant interaction with the target language (cf. Johnson and Johnson, 1998, 69-74). Furthermore, given that CLIL involves students assimilating complex and potentially unfamiliar academic material, it is plausible that CLIL can support in-depth learning.

5.3. *Parallel development of academic/professional competences and domain-relevant communicative skills*

The increasingly multilingual nature of the European workplace means that graduates are likely to have to make use of their academic training in more than one language. The fact of pursuing at least part of their academic and professional training in an L2, as is the case in CLIL, helps students to develop their academic/professional competences in parallel with language competences intimately linked to their chosen field of specialisation. In this way, CLIL can help students to acquire both professional knowledge and skills and, at the same time, the ability to communicate the relevant concepts in an L2 as well as their first language.

5.4. *Preparation for lifelong learning*

Along with promotion of the EHEA, mobility, and employability, lifelong learning is one of the main goals of the Bologna Process. This reflects the fact that we live in a rapidly evolving professional environment. However relevant students' academic training may be at a given point in time, it is highly likely that they will have to initiate further learning cycles subsequent to graduation. This is particularly marked with respect to languages and thus to lifelong language learning (Mackiewicz, 2002). Whichever language or languages students may learn during their HE programme, there is every likelihood that they will, at some future stage of their career, find it necessary to deepen their knowledge of a language they have already studied or to learn a new language.

Helping students acquire language learning skills which they may transfer from the learning of one language to that of another is thus a significant goal of language teaching in HE. In this respect, CLIL may offer a number of advantages. It is an integrated learning activity which calls upon students to engage in a range of different learning tasks —independent consultation of L2 textual materials, use of dictionaries or other language reference materials, negotiation and disambiguation of meaning, drafting and revising L2 written work, or preparing for oral presentations and examinations in the L2, for example. In this way, CLIL may potentially help students to develop learning skills which they will be able to transfer to subsequent language learning. This is a plausible hypothesis but one which, to the author's knowledge, has not as yet been researched. This, as other aspects of CLIL in HE, is an area which merits further investigation.

5.5. Overview

In summary, then, there are plausible pedagogical arguments for the use of CLIL in HE. Certain points, especially the question of in-depth learning and the development of transferable learning skills, merit further research. It is fairly uncontroversial, however, that CLIL is a valid and potentially productive language learning strategy which merits consideration within the broader framework of HE language policy development.

6. A few (uncomfortable) questions on CLIL

As already indicated, CLIL has been fairly extensively researched at primary and secondary levels. The significant expansion in CLIL in HE in recent years has not been supported by a comparable level of research. If CLIL is to achieve its goals, careful consideration must be given to various aspects of its realisation.

6.1. *L2-medium instruction = CLIL?*

So far in this paper, no distinction has been made between CLIL and the teaching of content courses in an L2. The distinction is, however, a significant one. CLIL is a pedagogical strategy which involves the joint pursuance of two sets of goals—the acquisition of knowledge and skills in a given content domain and, in parallel, the acquisition of communicative skills in an L2. This implies clear goal-setting and the pedagogical planning and monitoring of both the delivery and the uptake of teaching in the L2. Two of the institutions profiled above (UFT and CBS) explicitly mention quality control and language support measures for lecturers teaching through an L2. Content teaching via an L2, with English being the favoured language, is increasingly widespread in HE in Europe. The question therefore arises as to whether this qualifies as CLIL by dint of a clear goal differentiation and pedagogical support. If this is not the case, and Marsh (2004) suggests that it is not, then one can question whether L2-medium instruction is likely to yield the language learning gains which CLIL is hypothesised to offer. It also raises fundamental questions as to the overall quality of teaching and learning in HE.

6.2. *Language competence of students —between challenge and obstacle*

As emerged from the case studies, in particular SBS, KUC and UFT, the introduction of CLIL (or L2-medium instruction, at least) followed more or less extensive formal language teaching. Studying complex academic material through an L2 places significant demands on students' linguistic abilities. This clearly represents a challenge. The question arises, however, as to when a challenge becomes an obstacle, such that studying through an L2 may *prevent* students from assimilating the content of their academic programme effectively, and thus have a negative influence on the quality of their learning. This is a factor which clearly merits research. For example, from which level on the CEFR would students be judged able to follow content teaching in an L2 without the risk of an impairment to the quality of their learning?

In addition to language competences, consideration may also need to be given to students' attitudes and motivations. Accepting the linguistic and cognitive challenge of studying through an L2 may be perceived differently depending on students' attitude to language learning, to the L2, or their perception of the role of the L2 in their academic/professional training. Such factors may exert a non-negligible influence on students' interaction with L2-medium instruction, and thus on the success of the initiative. Here, too, research is needed. It would, however, seem wise to undertake an evaluation of students' perceptions in this area before launching into L2-medium instruction.

6.3. *Language competence of teachers*

As already suggested, questions relating to the linguistic competence of lecturing staff also play a role in the adoption of CLIL. Marsh (2004, *op. cit.*) states that such measures are "unreported", although the CBS and UFT case studies suggest that efforts are being made in this direction in at least some institutions. One question which arises here is whether a certain minimum level of language competence is required in order to be able to teach effectively in an L2. Another is whether HEIs have or are willing to set in place testing and support procedures designed to evaluate this factor.

Other related questions arise. One is whether teaching in an L2 causes any identifiable losses in a lecturer's teaching abilities. If this were to be the case, focused language support could be organised. Another question is whether the linguistic and

communicative demands of L2 teaching vary from one discipline to another. In certain disciplines (mathematics or engineering, for example) a significant amount of information is provided in non-linguistic forms such as formulae or graphics. These may serve to support communication of discipline-specific information and thus support understanding of linguistic elements. In other disciplines, information may be borne in a dominantly verbal manner, which may place greater demands on the communicative abilities of both lecturers and students. Here, too, further research is required in order to better understand the linguistic demands of teaching (and studying) in an L2 (Taillefer, 2004). The results of this research would serve to guide the decision as to whether to opt for L2-medium instruction or not, and also the linguistic and pedagogical support offered to lecturers.

6.4. *Collaboration between content and language teachers*

In one way or another, all the case studies show a combination of formal language teaching (or linguistic support in the case of the CBS and UFr) and L2-medium instruction/CLIL. Indeed, at the KUC, the BA2 language courses have the explicit goal of supporting the introduction of L2-medium instruction. Marsh (2004, *op. cit.*), however, suggests that collaboration between language specialists and content lecturers is by no means the norm. This may result from institutional factors, language centre or department staff having little or no contact with content lecturers, or even from questions of status, language teaching staff in many HEIs having a lower institutional status than mainstream lecturers. Collaboration between language and content specialists can be beneficial in a number of ways, however. One is that formal language teaching may, at least in part, be geared to providing students with preparation for the transition from language learning per se to the use of the L2 for study purposes. Another is that language specialists may be able to operate in parallel with content lecturers to observe students' interaction with L2-medium instruction and offer ongoing advice and support to both students and lecturers.

6.5. *Pedagogical adaptations*

The type of support which either students or lecturers may require in order to make L2-medium instruction effective, as a number of the other points raised in this sec-

tion, merits research. It is likely, however, that at least a certain number of pedagogical adaptations may be called for. It was suggested above that studying through an L2 places additional demands on students, and that a balance needs to be struck between the (potentially productive) challenge of studying through an L2 and the use of the L2 becoming an obstacle to effective learning. This might usefully be investigated on at least two levels.

The first would relate to pedagogical support geared to supporting students' interaction with L2 teaching. This could include specific pedagogical measures such as:

- Requiring students to read specified content material prior to attending lectures, or providing a summary of the target material.
- Setting students focus questions prior to lectures so as to prepare them cognitively for the content of the lecture.
- Providing visual support to lectures in the form of slides shown during the lecture, potentially with annotated versions of the slides being made available to students for personal study out of classtime.
- Providing students with glossaries of key technical terms in their L1 as well as the L2.

Measures of this nature could help support students in their interaction with the L2. True, they may call for an extra pedagogical investment by content teachers acting alone or in collaboration with language specialists or pedagogical advisors. However, given the very limited knowledge we currently have of the practice of CLIL in HE, it would seem profitable to explore the degree to which such measures could contribute to the effectiveness of the undertaking. It might also be useful to re-evaluate the relation which exists between formal language teaching and CLIL. For instance, it would not be inconceivable to arrange for at least some content courses to be taught interactively, possibly by an experienced language teacher familiar with the target domain, as a preparation for a transition to CLIL per se. This could allow for a more gradual transition from language to content focus under the guidance of a language teacher trained to assess students' language abilities, to diagnose difficulties, and to foster communicative interaction.

The second relates to the nature of the general pedagogical approach adopted in HE. Marsh (2004, *op. cit.*) rightly points out that CLIL is "ideally" characterised by interactional methodologies, i.e. methodologies which open up scope for discussion, the exchange of ideas, and the negotiation of meaning between lecturers and students, and among students themselves (cf. also Dalton-Puffer, *op. cit.*). Indeed, such

exchanges constitute the basis for many of the pedagogical advantages attributed to CLIL. Approaches to teaching and learning vary considerably across Europe, and in some teaching revolves largely around information transfer based on formal ex cathedra lecturing. Questions may be asked as to whether CLIL is fully appropriate for such teaching traditions or, at least, whether pedagogical adaptations may be required in order to ensure the effectiveness of L2 teaching and learning (cf. Räsänen and Klaassen, 2006).

6.6. Overview

CLIL involves the joint pursuance of content and language learning, and offers a number of potentially significant gains in terms of language learning per se and also with respect to the development of students' communicative abilities in their chosen field of specialisation. For this reason, CLIL merits serious consideration within the framework of HE language policy development. This having been said, the practical realisation of CLIL raises a number of significant questions of a pedagogical nature. These questions have a direct influence on the likely pedagogical effectiveness of CLIL in language learning terms, and also on the overall quality of teaching and learning. Given the relative paucity of research on CLIL in HE, together with its increasingly widespread adoption in HEIs across Europe, research in this area may be seen as a priority. Furthermore, the issues raised in this section have implications with respect to the pedagogical training of HE staff called upon to teach through an L2, as well as to the relative roles of content and language teachers in the practical realisation of CLIL.

7. CLIL and language choice

The language policies profiled in section 3 involve a variety of languages, which reflects strategic choices of the institutions in question. The SBS focuses on English and Dutch, languages which play a key role in terms of employability in Belgium. The UFr offers students the possibility to attain high levels of competence in two of the national languages of Switzerland, with the advantages which this offers in terms of employability. The UFT offers a bilingual programme in the national language (Bulgarian) and in French, a language which plays a significant role in the stu-

dents' chosen field of specialisation. The KUC prepares students in fields which have an international dimension: KUC students have learning opportunities in three languages, which enhances their possibilities for both mobility and employment. Finally, the language policy of the CBS is articulated in terms of both national employability (Danish and English) and internationalisation (English). In other words, the language policies adopted by these institutions reflect strategic choices which fit in coherently with one or more of the goals of the Bologna Process. Language policy development involves consideration not only of the pedagogical strategies by which the policy will be realised, of which CLIL is one, but also decisions relating to the choice of which language or languages are to be learned.

As a pedagogical strategy, CLIL is language neutral. It would, however, be naïve to ignore the fact that the expansion of CLIL in HE revolves significantly around English. A realistic evaluation of CLIL, or L2-medium instruction at least, would be incomplete without consideration of the specific role of English (cf. Tudor, 2006).

7.1. *English as a lingua franca*

It is an observable fact that English plays a significant role in HE in Europe and, indeed, worldwide. Furthermore, English is the favoured language of academic publication in a growing number of fields. This means that many students need to read English in order to gain access to information in their chosen specialisation, and many academics find it necessary to use English in order to participate in international conferences and to publish their research. In addition, English is the preferred language of international business and international meetings in many areas of activity. Viewed from this perspective, according English a place in a HE language policy has a clear rationale. As CLIL is one potentially valuable strategy, it logically follows that CLIL involving English is likely to appear frequently in HE. Questions arise, however, as to the motivations for the adoption of English as language of instruction, and the influence of such choices on the broader goals of HE language policy, in particular linguistic diversity and employability.

7.2. *English-medium instruction as a facility option*

The changes in the academic and professional environment outlined in section 1

have led a growing number of HEIs have set up strategically informed language policies. This is not the case in all institutions, however, and persons involved in language policy development frequently face a variety of challenges (Tudor, 2005, *op. cit.*). Institutions may experience difficulty in finding space for language learning in students' academic programme, or funding for language learning may be limited. Furthermore, in a significant number of institutions there is still insufficient understanding of the importance of languages. In such situations, the temptation exists to teach existing content courses in an L2, this decision being presented as a "language policy". Given the importance of English, such decisions frequently involve the teaching of content courses in this language. In other words, the adoption of English as language of instruction may be a facility option, rather than a coherently thought through strategic choice.

7.3. *Market forces and the role of English in HE*

Another powerful motivation for the adoption of English-medium instruction is to the potential of this language to attract the increasingly large market of "international students". Offering courses in English makes it easier for institutions to attract such students, especially if the national language of the institution is less widely spoken. This trend is, however, observable even in countries with a widely spoken language such as France and Germany, especially at postgraduate level and in certain fields of study, business studies and economics in particular. For these reasons there is a trend towards English as the preferred language of academic mobility in Europe. One may legitimately question the implications which this trend has in terms of linguistic diversity and the goal of multilingualism.

7.4. *Attrition of languages other than English in HE*

The increasing role of English in European HE is not without consequences for the status of other languages. A questionnaire completed by 25 participants in the project ENLU in 2005-06 included the question "Have members of your institution expressed concerns with respect to the erosion of the home language in Higher Education?" Thirteen participants responded positively to the question. One Danish colleague commented: "Yes, that concern is expressed repeatedly and massively."

Another colleague, also from Denmark, responded: “Yes. There is a concern that the students’ and graduates’ proficiency in —especially written— Danish needs to be enhanced. There is also a general concern because English is taking over in certain domains (international business, research, etc.) and that Danish will deteriorate as a consequence.” The sample is far too small to evaluate how widespread such views are, but the question remains open as to the role which the increasing use of English may have on students’ command of their L1.

In response to the same question, a Finnish colleague made the following remark: “There is a long tradition in Finland to keep an eye on the development of the mother tongue. The (University) language policy makes a point to stress the importance of fostering the Finnish language and its use. There is a concern for the weakening of the functionality of the Finnish language for various academic —research in particular— purposes. The policy stresses the importance of an awareness of the importance of the mother tongue as an ingredient of academic expertise. The language policy is built upon the principles of plurilingualism (involving also the mother tongue).” This response reveals the same concern as expressed by the two Danish respondents, while also pointing to measures designed to re-balance the situation by offering support to the development of a rounded multilingual competence, including in the L1.

7.5. English, employability and the Europe of the Regions

It is an observable fact that English plays a significant role as a lingua franca in Europe, and that it has become the preferred language of communication in a variety of both academic and professional fields. Does this, however, mean that English is sufficient for all graduates? Without underestimating the usefulness of English, it needs to be borne in mind that many graduates, in particular persons working in small or medium enterprises (SMEs), will work “locally”, and it is by no means certain that English is the most immediately relevant language in such contexts. Which languages are the most useful for persons working in SMEs in Catalonia, Eastern Germany or Western Poland, Slovenia, or Wallonia? It is very likely that this language will not be English but Catalan or Spanish, Polish or German, or Italian. This question has no necessary link to the question of English-medium instruction. However, there is a real risk that the increasing importance of English, combined with the spread of English-medium instruction, will tend to crowd out other lan-

guages from HE, with negative consequences both for the fostering of multilingualism and, more immediately, for graduates' employability.

7.6. Overview

As already suggested, there is no necessary link between CLIL and the choice of English as language of instruction. CLIL is a pedagogical strategy, whereas decisions relating to language of instruction are strategic, political and operational in nature. It would, however, be unhelpful to overlook the fact that a significant amount of CLIL, or L2-medium instruction at least, in HE currently involves English. A number of questions need to be raised as to the motivation for the choice of English-medium instruction. Is it a strategically motivated decision? How does English-medium instruction impact on the learning of other languages, on students' mastery of their L1 and their ability to use this language for academic or professional purposes? And is English the language which is most relevant for students preparing for fields of activity which have more local outlets? In other words, the question of language of instruction merits being studied within a broader language policy framework, involving consideration of maintenance of the L1, linguistic diversity, and the relevance of different languages in terms of graduate employability.

8. Is CLIL integral to the language policy?

Given the fact that CLIL (or L2-medium instruction) is an increasingly widespread phenomenon, one might be led to assume that CLIL is a necessary component of HE language policy development. There is good reason to question this assumption. In this respect, it may be helpful to consider a language policy model which does not include CLIL, that of the Freie Universität Berlin.

- Link languages-employability: 30/180 ECTS in BA programme devoted to courses linked to "employability".
 - 18/30 ECTS relating to "employability" can be in languages.
 - Wide range of languages offered, including ab initio courses.
 - General purpose orientation: Same courses followed by students of different disciplines.
 - Achievement levels linked to CEFR + "accessibility" of the L2.

- Range of different learning options: Formal classes, tandem learning, self-study.
- Explicit promotion of linguistic diversity by offering a range of languages, including languages rarely taught at secondary level

The language policy model of the FÜ rests to a significant degree on motivation and free choice. Students are not obliged to take language courses. They are, however, required to think of the link between their current study programme and their future employability. Languages thus enter into consideration within the framework of students' future academic or professional goals. Furthermore, the possibility for students to study a wide range of languages clearly promotes linguistic diversity. In this respect, it needs to be borne in mind that CLIL is feasible only if both students and lecturing staff have at very least a respectable command of the language of instruction. This, in practice, significantly limits the range of languages through which CLIL may be practised and to which students will be exposed.

The FÜ model indicates one reasoned approach to language policy which does not include CLIL. Furthermore, this model offers students the possibility of studying a wide range of languages, and thus addresses the concerns expressed in section 7 with respect to the increasing dominance of English in HE and the risks which this has in terms of linguistic diversity and employability.

9. In conclusion

This paper opened with a brief overview of the changes in the international and European environment for which HEIs are preparing their students. It then discussed the emergence of the concept of HE language policy, and profiled the language policies developed in 5 European HEIs. From that point on, the paper focused on the specific question of CLIL/L2-medium instruction. While no doubts were expressed as to the theoretical rationale for CLIL, a number of fundamental questions were raised with respect to the practical realisation of CLIL (or L2-medium instruction, at least), as well as to the growth of English-medium instruction in HE in Europe.

In conclusion, the question inevitably arises as to how CLIL should be evaluated within the broader framework of HE language policy development. The question is not an easy one. CLIL can, if practised in a pedagogically informed manner, make a meaningful contribution both to language learning and to the broader aca-

demical and professional training of students. This having been said, one may legitimately question whether all L2-medium instruction does in fact qualify as CLIL, and therefore whether it can claim to offer the gains which are theoretically attributed to CLIL. Questions also arise with respect to the effects that pedagogically uninformed L2-medium instruction may have on the overall quality of teaching and learning.

Indeed, above and beyond the more immediately tangible changes which the Bologna Process has effected in HE in Europe, perhaps its ultimate goal is quality enhancement. Within this framework, the presence of a reasoned language policy is in itself a fundamental quality criterion for all HEIs. With respect to the specific strategy of CLIL, further questions arise:

- Is CLIL integrated in a coherent and pedagogically informed manner into the institution's broader language policy?
- Does the practical realisation of CLIL (or L2-medium instruction) respect considered quality criteria in terms of both its practical delivery and with regard to language choice?
- To what degree does CLIL respect and contribute to the goals of enhanced mobility and employability, but also to the broader goal of linguistic diversity which is fundamental to the long-term cohesiveness of the EU?

Finally, even if this may seem to run counter to the points just made, it may also be relevant to evaluate the motivational value of CLIL. Students who have opted to study dentistry, philosophy, history, or whatever else, may not have a strong personal motivation for language learning. Linking at least part of these students' language learning experience to their mainstream academic programme may be one of the more effective means of enhancing their motivation for the learning of another language. Here, of course, we are in the domain of perceptions and of subjective realities. And yet, in educational terms, such factors play a crucial role.

The paper is (perhaps inevitably) inconclusive in this domain. The "language challenge" facing HEIs in Europe is a significant one, in that it calls for changes not only in programme content, but also in terms of attitudes and priorities. As was suggested in section 2, there is no one canonical language policy model. While the challenges faced by HEIs across Europe are very similar on a fundamental level, the way in which individual institutions respond to these challenges will always be "local", and will therefore need to take account not only of objective realities, but also of the subjective realities of the various actors involved. Indeed, at the level of classroom

teaching and learning, and in terms of students' personal involvement in language learning, it may be precisely these subjective realities which play the most significant role in the ultimate success of a language policy. If CLIL can contribute to this goal, then its adoption merits serious consideration, if only for reasons of a motivational nature. These considerations, though less objective in nature than the others raised in this paper, also merit attention in institutions' choice of the strategies around which they construct their language policy and, in this way, develop their response to the "language challenge".

References

- CILT (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills In Enterprise*. <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf>.
- COM (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. European Commission, COM(2293), 58 final, Brussels.
- CONNELL, T. J. (2002). *Languages and Employability: A Question of Careers*. CILT. <www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf>.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. "Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe". In: DELANOY, W.; VOLKMAN, L. [ed.]. *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. [Forthcoming]
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf>.
- HALL, J. (2000). *The Contribution of Foreign Languages to the Economic Development of Scotland*. The Scottish Council for Research in Education. <www.scre.ac.uk/scot-research/hallcont/index.html>
- JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (1998). *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- MACKIEWICZ, W. (2002). "Lifelong Foreign Language Learning". <www.celelc.org/docs/mackiewiczvalencia_0.pdf>. [Speech presented at a European Seminar on

- “Foreign Language Learning Needs in Education Systems”, Valencia, 5-7 May 2002. Seminar organised by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]
- (2004). “Foreign languages for a European knowledge-based society”. [Paper presented at the 5th annual IALIC Conference, Dublin, 11-14 November, 2004. Text available on ELC website, under ‘Presentations’: www.elccel.org]
- MARSH, D. (2004). “Medium of Instruction”. [Text available on ENLU website, under ‘Documents’: <http://web.fu-berlin.de/enlu/>]
- MARSH, D. [ed.] (2002). *CLIL/EMILE — The European Dimension*. University of Jyväskylä.
- MOORE, I.; HAGEN, S. (2006). “The impact of languages on the European economy”. <<http://www.wmra.gov.uk/page.asp?id=343>>. [Paper prepared for the High Level Group on Multilingualism]
- ORBAN, L. (2007). “Multilingualism and competitiveness”. <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/07/151&format=PDF&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>>. [Paper presented at The European Business Summit: “Entrepreneurship: Europe is our Business”. Brussels, 16 March, 2007]
- RÄSÄNEN, A.; KLAASSEN, R. (2006). “From learning outcomes to staff competences in integrated content and language instruction at the higher education level”. In: WILKINSON, R.; ZEGERS, V.; VAN LEEUWEN, C. [ed.]. *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS, p. 256-278. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung Band; 40)
- RITZ, R. (2006). “The relevance of language learning to the Bologna Process and the Lisbon strategy”. [Paper presented at the ENLU Closing Conference, Nancy 7-8 April]
- TAILLEFER, G. (2004). “Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications”. *ASp*, n. 45/46, p. 111-126.
- TUDOR, I. (2005). “Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends”. [Text available on ENLU website, under ‘Documents’: <http://web.fu-berlin.de/enlu/>]
- (2006). “Trends in higher education language policy in Europe: The case of English as a language of instruction”. <<http://www.ecares.ulb.ac.be/ecare/ws/lingual/papers/tudor.pdf>>. [Paper presented at the conference ‘Challenges of Multilingual Societies’, ECORE, Université Libre de Bruxelles, 9-10 June, 2006]
- (2007). “Higher Education language policy in Europe: From principle to practice”. *Language Teaching and Learning in Multicultural and Plurilingual Europe*, Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla: 41-50.

TUDOR, I.; MACKIEWICZ, W. (2006). "The Bologna Process and Higher Education Language Policy". In: *Bologna Handbook*: European University Association: RAABE Academic Publishers, Section C.1.4-2: 1-16.

Eines per a la gestió de la terminologia en un entorn universitari multilingüe

Marta Grané

Cap de projectes de l'Àrea de Recerca Sectorial
TERMCAT, Centre de Terminologia

1. Introducció

En la meua intervenció parlaré del multilingüisme circumscrit a l'àmbit de la terminologia. Plantejaré unes reflexions generals que parteixen de la pràctica, en aquest cas, al TERMCAT, Centre de Terminologia, que és la realitat que conec i que entenc que és el que se'm demana de compartir en aquesta jornada.

Així, en primer lloc, faré unes consideracions sobre la gestió del multilingüisme en el treball terminològic: sobre les raons, la posada en pràctica i alguns resultats d'aquest treball; i, en segon lloc, presentaré una eina de gestió de terminologia multilingüe d'accés lliure i gratuït que el TERMCAT té previst de posar a disposició de tots els usuaris per mitjà del seu lloc web en un termini breu de temps, i que crec que en un auditori com el d'aquesta jornada pot tenir aplicacions interessants.

2. El treball terminològic multilingüe

El TERMCAT té com a missió garantir el desenvolupament de la terminologia en llengua catalana mitjançant la creació contínua d'eines i de recursos innovadors i de qualitat, amb un diàleg permanent amb els usuaris, per a contribuir al progrés general d'aquesta llengua en tots els àmbits socials. Tot això, en un context global determinat per la societat del coneixement, la diversitat i el multilingüisme.

Voldria enfocar l'atenció en dos elements de la missió. En primer lloc, la implicació dels usuaris. En aquest col·lectiu, un dels grups més importants entre els provinents dels sectors especialitzats és el professorat universitari, que intervé en diferents

fases del treball terminològic: com a detector de necessitats terminològiques, com a assessor en el treball (delimitació de conceptes i validació de denominacions) i com a difusor de la terminologia entre el col·lectiu dels estudiants, amb el suport dels serveis lingüístics universitaris. En segon lloc, el multilingüisme com a marc de treball i factor de l'entorn que convé tenir en compte en la planificació estratègica, tot i que el nostre objecte primer de treball sigui la terminologia en llengua catalana. En les anàlisis que s'han fet d'aquest factor, s'ha vist que el multilingüisme té dues cares, i que es pot percebre com una oportunitat (pels valors intrínsecs de la diversitat, la riquesa cultural, el respecte envers totes les llengües i els seus parlants) i també com una amenaça (considerant els perills del multilingüisme sense gestió anticipativa; per exemple, restringit a les llengües amb estat).

2.1. Quina és la materialització d'aquesta missió, pel que fa al multilingüisme, en el treball terminològic ordinari?

D'una banda, en les fases de recerca terminològica, és a dir, en la resolució de consultes dels usuaris, en l'elaboració de lèxics i també en la recerca amb propòsits de normalització terminològica, sempre es té en consideració diverses llengües, principalment pel que fa a fonts de consulta (obres terminològiques i textos especialitzats), que són, a més del català, generalment el castellà, el francès i l'anglès.

De l'altra, en les fases de concreció dels resultats d'aquests treballs, és a dir, en la confecció d'una fitxa terminològica que es difondrà per mitjà del Cercaterm (el servei de consultes en línia), en la publicació d'un diccionari o en l'informe sobre un terme normalitzat, s'inclouen habitualment denominacions també en les quatre llengües esmentades.

2.2. Quines són les raons que justifiquen aquest treball multilingüe?

De manera general, per l'essència mateixa del treball terminològic i la vinculació que té (no exclusiva però sí molt important) amb el treball de traducció, la condició de multilingüe és inherent a la terminologia, ja que sorgeix de la necessitat de compartir el coneixement especialitzat, més enllà de fronteres lingüístiques.

De manera particular, podem enumerar unes quantes justificacions de la pràctica terminològica multilingüe:

1) En primer lloc, perquè durant la recerca encaminada a recollir o fixar una noció en català, es despleguen un seguit d'estratègies lingüístiques i es posen en joc un seguit de criteris terminològics, morfològics, semàntics... que s'enriqueixen i donen més perspectiva amb la consideració de codis lingüístics altres que el català. Per exemple, a l'hora de fer una proposta catalana per a qualsevol concepte, es tenen molt presents les solucions que han adoptat les altres llengües romàniques, amb les quals el català comparteix molts trets lingüístics.

2) En segon lloc, perquè no es pot ser aliè a les opcions terminològiques de les llengües amb què s'està en contacte, per raons sociolingüístiques. Per exemple, en la valoració de les possibilitats d'implantació d'un neologisme s'han de considerar, al costat de criteris estrictament lingüístics, criteris pragmàtics.

3) En tercer lloc, perquè, malauradament, la llengua de moltes de les fonts de consulta (les obres especialitzades dels diversos àmbits del coneixement, base per al treball terminològic) i la de comunicació entre els experts no és el català.

4) En quart lloc, perquè els plantejaments i dubtes de molts usuaris de la terminologia parteixen d'una forma lingüística no catalana; i és imprescindible, doncs, que les fitxes d'una base de dades o les entrades d'una publicació incloguin les denominacions en diverses llengües per a un mateix concepte, per a facilitar-hi l'arribada des d'altres llengües.

5) En cinquè lloc, per les necessitats que deriven del desenvolupament de la tecnologia lingüística: eines de traducció assistida, eines de traducció automàtica, reconixedors d'escriptura... En aquests casos és indispensable disposar de corpus terminològics paral·lels multilingües.

6) I, finalment, perquè per a l'intercanvi de processos i mètodes de treball en l'àmbit global del treball terminològic, necessari per al progrés general d'aquesta disciplina, és útil disposar de criteris i productes en llengües d'ús més massiu.

3. Eines de gestió de terminologia: un gestor de terminologia d'accés lliure

El TERMCAT disposa des de fa anys d'un gestor de terminologia dissenyat específicament per a tractar la terminologia de manera integrada, automatitzada i compartida, el qual permet una recerca terminològica de qualitat i en més d'una llengua.

El Gestor de Terminologia del TERMCAT (GdT) fou creat *ad hoc* per a atendre les necessitats metodològiques específiques del centre i donar-hi resposta, de manera

que l'atenció del terminòleg es pugui focalitzar en les qüestions de contingut, no de forma, de les fitxes terminològiques que gestiona.

Aquest Gestor de Terminologia està connectat actualment amb la base de dades terminològica del TERMCAT, allotjada en servidors situats físicament als nostres locals, de manera que només és possible treballar-hi amb una vinculació directa en el cabal d'informació terminològica del nostre centre.

Conscients de la demanda de diversos sectors de poder disposar d'un gestor de terminologia per a usos propis, el TERMCAT està acabant de desenvolupar un gestor de terminologia, d'accés lliure i gratuït, que es posarà a disposició del públic en general per mitjà del lloc web del nostre centre. Aquest futur gestor, dins l'entorn universitari, podrà ser útil:

- En el suport a la recerca terminològica multilingüe que dugui a terme un estudiant o estudis de qualsevol disciplina científica o tècnica.
- En el suport a la recerca terminològica multilingüe que hagi de dur a terme un servei lingüístic universitari, amb finalitats de gestió i sistematització d'usos lingüístics diversos.
- En general, per a la gestió de qualsevol treball que inclogui la necessitat de compilar i sistematitzar nocions d'un àmbit d'especialitat concret en diferents llengües simultàniament.

3.1. *Generalitats del GdT*

La unitat de treball del GdT són les fitxes terminològiques, que es poden agrupar, al seu torn, en diccionaris.

És rellevant de fer ressaltar que tota la informació sobre un mateix concepte es recull en la mateixa fitxa terminològica: denominacions en diferents llengües (incloent-hi remissions a abreviacions, sigles...), definicions en diferents llengües, notes, contextos d'ús...

El gestor permet un tractament multilingüe de la informació, de manera que qualsevol denominació en qualsevol llengua pot ser la clau d'ordenació d'un diccionari.

També permet la gestió de les dades des de la fase inicial d'un projecte, ja que es pot fer una gestió integrada de l'arbre de camp associat al diccionari objecte de treball. Es pot elaborar en el GdT mateix i assignar cada fitxa a la branca que li correspon. Igualment, és útil des de l'inici del buidatge o de l'alimentació de les fitxes, ja

que no té restriccions denominatives en una llengua en concret en fer altes de fitxes: permet crear una fitxa només amb una única denominació (en la llengua que sigui).

Un cop establerta la connexió amb l'eina, l'usuari ha d'indicar el conjunt de fitxes amb què vol treballar (en el cas que ja hi hagi hagut una alimentació prèvia), agrupades en un diccionari; a partir d'aquest punt, l'usuari pot navegar pel conjunt de fitxes d'actuació disposades en ordre alfabètic segons la denominació principal de la llengua d'ordenació del diccionari al qual pertanyen.

Per defecte, les fitxes es mostren en el mode d'edició, però també es poden visualitzar en el mode de consulta. La pantalla d'edició recull totes les funcions necessàries per a accedir a tots els camps d'informació relatius a una fitxa o modificar-los. Les funcions dels menús més utilitzats tenen un botó equivalent en la barra d'eines i una combinació de tecles equivalent.

3.2. *Descripció de la fitxa del GdT*

Els elements de la fitxa del GdT són fruit d'una tria basada en l'experiència del treball terminològic. L'eina disposa de múltiples opcions de personalització i els camps presentats per defecte són una proposta de treball; però, en qualsevol cas, l'obligatorietat d'emplenar alguns camps, o si més no el seguiment d'un recorregut guiat, fa que s'hagi de ser metodològicament més rigorós que no pas si es treballa en una plantilla de camps lliures.

3.2.1. Denominacions

El bloc d'informació sobre les denominacions conté totes aquelles que facin referència al concepte que estem tractant, independentment de la llengua o la jerarquia.

Per a cada denominació es recull:

- la indicació de llengua corresponent, que se selecciona d'un desplegable que inclou les llengües associades al diccionari de treball;
- la marca de ponderació, una xifra que dóna informació de la naturalesa de la forma lingüística (normativa, normalitzada, en estudi, revisada, etc.);
- la grafia de la denominació, en format de text enriquit;
- la categoria gramatical, també seleccionada d'un desplegable;

- la jerarquia entre les denominacions d'una mateixa llengua (terme principal, sinònim complementari, sigla...);
- les fonts, per mitjà d'un codi (obra lexicogràfica, obra terminològica, obra especialitzada, font associada a una persona...).

3.2.2. Definicions

El bloc d'informació sobre les definicions pot contenir totes aquelles que facin referència al concepte que estem tractant, independentment de la llengua. Cada definició porta associada la indicació de llengua i també la font on es documenta.

3.2.3. Notes

En les notes s'inclouen habitualment informacions que seran publicades però que no tenen lloc dins d'una definició terminològica, com ara informacions complementàries, exemplificadores, sobre usos lingüístics o matisos semàntics, etc.

Com en el camp de la definició, el bloc associat a les notes inclou la indicació de llengua i també la font on es documenta.

3.2.4. Observacions

Aquest camp permet a l'usuari d'incloure observacions associades a la fitxa, que generalment no seran després part de la informació publicada o d'accés extern.

3.2.5. Àrea temàtica

El camp d'àrea temàtica mostra totes les àrees (codi i descripció) que té associades el diccionari al qual pertany la fitxa.

3.2.6. Context

Es tracta de fragments literals, extrets durant el buidatge, a l'entorn de la denominació seleccionada, que poden proporcionar informacions diverses sobre el concepte, com ara els usos lingüístics, i que generalment serveixen, durant les fases de treball, com a font per a la compleció de les informacions de la fitxa.

3.3. *Descripció de les opcions de gestió dels menús del GdT*

Tot seguit descriurem a grans trets els principals menús i formularis que constitueixen el Gestor de Terminologia, als quals tenim accés mitjançant els menús existents en les pantalles i, en alguns casos, mitjançant els botons de les barres d'eines o una combinació de tecles.

3.3.1. Diccionari

Aquest formulari ens permet crear un nou diccionari, establir-ne les propietats generals i consultar-les posteriorment i seleccionar un diccionari de treball entre els existents.

Igualment, permet assignar les llengües que farà servir un diccionari determinat, i establir-ne l'ordre de prioritat.

I, finalment, és el suport per a la creació o l'edició de l'arbre de camp d'un diccionari, la representació arbòria de les àrees temàtiques d'un diccionari, amb la jerarquia corresponent. Aquest formulari recull el conjunt d'àrees temàtiques que té associades cada diccionari i els codis d'àrea que les representen, i que es poden assignar a les fitxes del diccionari corresponent.

3.3.2. Treball terminològic

El menú associat al treball terminològic permet diverses opcions de gestió de les fitxes.

Es pot donar d'alta una fitxa nova, donar-ne de baixa una d'existent o afegir informació, o modificar-la, en qualsevol camp de la fitxa.

També hi ha la possibilitat de mostrar un índex de les denominacions principals de les fitxes existents en un diccionari, juntament amb la indicació d'àrea temàtica. L'índex ens permet disposar d'una visió global del contingut d'un diccionari, a través de la llista esquematitzada de la totalitat de les denominacions en la llengua principal del diccionari a què pertanyen les fitxes seleccionades.

A aquest índex se li poden aplicar diversos filtres, fent una cerca per una àmplia gamma de criteris segons la grafia de les denominacions, les definicions i les notes; i també segons la llengua, l'àrea temàtica, la jerarquia, la categoria i les fonts. Tots aquests criteris no són exclouents.

L'índex és també un mecanisme de navegació pel conjunt de fitxes d'actuació, ja que permet seleccionar una denominació i accedir a la fitxa que la conté.

D'aquesta manera, es poden aplicar múltiples criteris de selecció i crear subconjunts de fitxes d'actuació.

3.3.3. Personalització

El gestor té un ampli marge de personalització. Disposa d'un seguit de taules, lligades als desplegable d'alguns camps de la fitxa, en què es poden editar els elements que es mostraran, entre d'altres, com a fonts, categories, jerarquies, marques de ponderació i indicadors de llengua.

L'objectiu d'aquest formulari és que cada usuari pugui personalitzar el GdT segons les necessitats de treball o segons les preferències personals, i així agilitar els processos de creació i de modificació de la informació en la base de dades.

3.3.4. Informes

Els llistats són els informes que presenten detalladament la informació terminològica recollida en els diccionaris. Aquests informes estan orientats a exportar informació de la base de dades per poder disposar-ne, en paper o en suport electrònic, i poder-la emmagatzemar o enviar.

El GdT ens permet llistar qualsevol conjunt de fitxes d'actuació. La informació d'un llistat, que pot ordenar-se de manera alfabètica o temàtica, es presenta organitzada en fitxes conceptuais. El gestor ens permet triar concretament quins seran els atributs mostrats per a cada fitxa i generar índexs per a cadascuna de les llengües de treball.

El llistat, generat en Word, es pot desar per a ser recuperat posteriorment i, per exemple, ser imprès o enviat a impremta. Així mateix, es pot modificar el llistat generat i retocar-ne la presentació, tot i que els llistats ja es generen a partir de diversos models de presentació definits d'acord amb els estàndards del TERMCAT i, per tant, són aptes per a l'edició sense necessitat de retocs.

Pel que fa a les estadístiques, l'aplicació ofereix a l'usuari la possibilitat d'obtenir estadístiques de l'existència de fitxes i denominacions, àrees temàtiques i fonts. El resultat és una llista de paràmetres i la xifra resultant corresponent.

3.3.5. Eines

Finalment, el GdT disposa d'eines d'importació i exportació de dades. Tot i que l'eina està concebuda principalment per a un treball autònom, la transferència d'informació cap al GdT del TERMCAT està prevista.

Per acabar, podem resumir a grans trets les funcions d'aquesta eina de treball:

- Organitzar la informació en fitxes conceptuals.
- Fer altes o baixes de denominacions, definicions, contextos, notes i observacions i dels seus atributs (categoria gramatical, marques de ponderació, indicacions de jerarquia, fonts) en *n* llengües.
 - Organitzar les fitxes en diferents diccionaris.
 - Consultar i modificar les propietats d'un diccionari (nom, descripció, llengües de treball i criteris d'ordenació).
 - Crear, mantenir i consultar l'arbre de camp d'un diccionari.
 - Organitzar les fitxes en ordre temàtic o alfabètic.
 - Consultar l'índex alfabètic o temàtic d'un diccionari.
 - Accedir a les fitxes en mode d'edició o en mode de consulta.
 - Llistar qualsevol conjunt de fitxes d'actuació en format Word.
 - Importar i exportar fitxes.

Algunes reflexions sobre el nou paper de la Comissió de Política Lingüística de la Xarxa Vives d'Universitats en el marc de multilingüisme de la universitat europea

Santiago Castellà

President de la Comissió de Política Lingüística

Xarxa Vives d'Universitats

Les meves paraules inicials no poden ser més que per agrair l'encert d'aquesta iniciativa del doctor Joan Martí i Castell i del professor Isidor Marí i Mayans, en el marc del CUIMPB - Centre Ernest Lluch, sobre «El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior». A les portes de les primeres concrecions de l'anomenat «procés de Bolonya» en el nostre Estat, la reflexió sobre les condicions de com cal abordar la nova realitat més multilingüe, més multicultural i més oberta i flexible que fins ara, ens dóna també l'oportunitat de repensar la nostra situació i definir les línies estratègiques del nostre futur com a universitats de parla catalana.

Permeteu-me començar per una interpretació personal, la qual no estic segur que sigui completa ni té la pretensió de ser-ho, del procés de Bolonya: us presentaré la meva lectura o la meva pel·lícula personal del que suposa com a transformació «revolucionària» de la realitat universitària europea. El procés de Bolonya significa, en una primera aproximació intuïtiva, la configuració inicial d'un sistema europeu —en el sentit més ampli del terme, no només comunitari— d'ensenyament superior articulat sobre tres grans pilars:

— El primer, una nova estructura (o arquitectura) acadèmica basada en l'articulació grau / postgrau / doctorat, que pot prendre diferents formes, tot i que algunes siguin més excepcionals i minoritàries que d'altres —conegudes per l'arquitectura de cursos com a 3 + 2, o 4 + 1, o 4 + 1 + 1.

— El segon, l'establiment d'uns estàndards de qualitat universitària i de mecanismes externs autònoms per avaluar-la i acreditar-la.

— I, finalment, un canvi en les formes de docència tradicional, incorporant noves metodologies docents en el marc de la formació en competències i habilitats.

Aquesta triple realitat, que, hi insisteixo, no vol ser exhaustiva, significa, pel que ens afecta al debat d'avui, les característiques següents:

— La configuració d'un sistema homogeni europeu pel que fa a l'ensenyament superior, amb vocació de poder ser reconegut, o com a mínim intel·ligible, a escala mundial. Sorgit de la voluntat de l'Europa comunitària de dotar-se d'un model d'ensenyament superior adequat per als nivells de desenvolupament i competitivitat mundials, el procés de Bolonya i, posteriorment, pel que fa a la recerca, el procés de Lisboa traspassen les fronteres de la Unió Europea, apostant per la compatibilitat més àmplia de l'ensenyament superior.

— Pel que fa a la mobilitat, la recent reformulació dels programes europeus, i en especial del Sòcrates/ERASMUS, sota el paraigües del Livelong Learning, comporta ja una clara orientació cap a la potenciació de les estades de mobilitat al llarg de la formació de grau i postgrau, sobre la base de matrícula en la universitat d'origen.

— La novetat apareix en el postgrau: la tendència del model és que un tant per cent important dels alumnes —potser al voltant d'un 30 %— cursin els seus estudis de postgrau en una universitat diferent de la del grau, cercant la institució que millor s'adapti a la formació requerida. Aquí l'excel·lència, l'alineament recerca/docència i les capacitats d'acollida (*facilities*) prenen tot el seu sentit. Tinc la sensació que la Xarxa Vives apareix en aquest context amb una nova potencialitat —com a espai universitari culturalment i lingüísticament coherent, amb una proximitat geogràfica entre centres força atractiva, i amb una bona tradició d'activitats interuniversitàries i de procediments de gestió acadèmica i reconeixement força automàtics— pel que fa a mobilitat d'estudiants per fer el postgrau.

— Paral·lelament, les dimensions de mobilitat del personal docent i investigador i del personal d'administració i serveis prenen nou protagonisme al caliu dels programes europeus i de les xarxes interuniversitàries (Vives, Santander, Compostel·la, EUA, EPUF...).

Tres dimensions ens interessen en aquest nou context europeu o global:

— Una clara definició de la internacionalització de la universitat, formulada més enllà (molt més enllà) de les polítiques de captació internacional.

— La conceptualització i configuració de l'«aula multicultural/multilingüe» en les universitats.

— I la capaciació multilingüe dels titulats i futurs professionals, que hauran de treballar i relacionar-se en contextos multilingües i estar en condicions de practicar una mobilitat professional creixent: diferents llengües vehiculars en el currículum.

Intentem, en una primera aproximació, detectar els punts febles de l'actual realitat universitària pel que fa al nou context i als nous requeriments que aquest ens proposa. Segons la meua opinió, partim d'un panorama que podríem definir d'«acomplexat». Les universitats de parla catalana, per diversos motius en els diferents territoris, no han assumit amb normalitat les polítiques lingüístiques, ni han aconseguit fer-ne un seguiment i avaluar-les d'una manera eficaç. Sovint tenim la sensació, confirmada per diverses dades, que la realitat d'usos lingüístics no coincideix amb allò que dissenyen les polítiques universitàries, i que l'explicació externa de la realitat i de les polítiques i normatives sovint està mancada de claredat, refugiant-se sota una nebulosa d'inconcrecions i dobles sentits.

En part és el fruit d'unes normatives d'usos lingüístics jurídicament qüestionades i políticament assetjades des de sectors que volien fer de la universitat un artificial camp de batalla lingüístic intentant presentar la pacífica convivència diària com una fictícia conflictivitat que pogués arribar a ser real. Les normatives sovint restaven en un segon pla de publicitat, evitant-les en els discursos públics i debilitant les eines per fer-ne el seguiment i controlar-ne l'aplicació. La Carta europea de les llengües regionals i minoritàries, signada i ratificada per l'Estat espanyol, permet a cada estat membre escollir entre diferents nivells de protecció de les llengües anomenades *regionals* o *minoritàries* en el si del Consell d'Europa —és, com diu algun autor, una Carta a la carta. Doncs bé, pel que fa a la llengua catalana —o, com diu eufemísticament la ratificació espanyola, pel que fa a les llengües reconegudes com a oficials en els estatuts d'autonomia de Catalunya, País Valencià i les Illes Balears, a part de la castellana—, sempre s'opta pel màxim nivell de protecció —en ensenyament, justícia, administració i serveis públics, mitjans de comunicació, consum...— excepte en ensenyament universitari, amb l'excusa que l'autonomia universitària no pot ser envaïda pels poders públics mitjançant la ratificació de la Carta. Em sembla un exemple prou clar de la realitat que hem viscut.

Conseqüència d'això, però segurament no només d'això, ha estat l'estancament, si no disminució, de la presència de l'ensenyament en llengua catalana a les aules universitàries. Aquesta situació de resistencialisme/voluntarisme, d'«acomplexament» i estancament, ha trobat un aliat en el feble discurs «anglototalitari», que intentava contraposar la necessitat d'incorporar habilitats en llengües estrangeres —i, en especial, en anglès— a l'ús vehicular de la llengua pròpia.

Però aquests punts febles retraten tan sols una part de la realitat que ha de ser necessàriament equilibrada, em sembla, amb punts de partida forts que ens permeten encarar amb cert optimisme el nou marc al qual ens aboca la necessària reforma de l'ensenyament superior europeu.

En primer lloc, cal fer ressaltar la normalitat convivencial de la vida universitària, on la voluntat malsana de portar el conflicte lingüístic no ha trobat lloc, i s'imposa, d'acord amb la lògica universalista, «lliureexamista» i tolerant de la institució universitària, un profitós clima de respecte, comunicació i interès pel coneixement.

En segon lloc, el nou marc jurídic sorgit de l'aprovació del nou Estatut d'autonomia de Catalunya, és sens dubte més clar, més segur i més garantista que l'anterior. La proclamació del català com a llengua pròpia com a base de l'oficialitat té, a més, l'eficàcia jurídica per esdevenir llengua d'ús general de les institucions i de les polítiques de promoció i protecció, i, així, articular-se com a llengua d'ús normal i preferent o llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en tot l'ensenyament; i el deure de coneixement de la llengua, en tant que presumpció *iuris tantum*, es desenvolupa pel que fa referència al professorat a l'article 6 de la Llei d'universitats de Catalunya.

I permeteu-me presentar un dels principals punts forts que il·luminen aquest moment de transició cap a Bolonya, la Xarxa Vives d'Universitats (l'antic Institut Joan Lluís Vives): efectivament, vint universitats en xarxa —si m'ho permeteu, sòlidament enxarxades—, una associació d'universitats sense ànim de lucre que potencia les relacions entre les institucions universitàries de Catalunya, el País Valencià, les Illes Balears, la Catalunya del Nord i Andorra i també d'altres territoris amb vincles geogràfics, històrics, culturals i lingüístics, per tal de crear un espai universitari que permetrà coordinar la docència, la recerca i les activitats culturals i potenciar la utilització i la normalització de la llengua pròpia.

L'acta de constitució es va signar el 28 d'octubre de 1994 a la ciutat de Morella (els Ports), on es van reunir els rectors de les tretze universitats fundadores. Actualment, la Xarxa està formada per vint universitats, que, juntes, representen un col·lectiu superior a les 440.000 persones, de les quals unes 400.000 són estudiants, unes 30.000 són professors i unes 10.000 són membres del personal d'administració i serveis.

A les universitats que aplega la Xarxa s'imparteixen més de 1.400 titulacions, que condueixen a l'obtenció de 300 diplomatures, 360 llicenciatures i 740 programes de doctorat. S'hi ofereixen, així mateix, 60 estudis propis i 930 màsters i cursos de postgrau. Tots els camps del saber hi tenen presència: belles arts, humanitats, ciències socials, ciències de l'educació, ciències experimentals i mediambientals, ciències de la salut, arquitectura, enginyeria i educació física.

I el que és més important: més enllà de la mera col·laboració estratègica i funcional, la Xarxa Vives s'articula sobre uns principis constituents o uns valors compartits, que la doten plenament de sentit i raó de ser:

- La unitat lingüística de les comunitats universitàries membres, amb vincles geogràfics, històrics i culturals comuns.
- La col·laboració interuniversitària.
- L'equitat entre totes les universitats.
- El respecte a l'autonomia universitària.
- La democràcia com a forma de govern de la institució.
- La voluntat de projecció i servei conjunt a la societat.

Al voltant d'aquestes idees força, s'han articulat un conjunt d'activitats prou conegudes arreu del món universitari de la Xarxa: la guia de cursos d'estiu, el programa DRAC d'ajuts a la mobilitat interuniversitària, el Programa de cooperació Algèria Universitats, la Biblioteca Virtual, el web de recursos lingüístics, la llibreria virtual NEU-e i el catàleg de publicacions associat, la participació de ple dret com a membre fundacional al Fòrum Permanent de les Universitats Euromediterrànies (EPUF), la col·lecció de clàssics «Bernat Metge», entre d'altres.

Sobta, però, que, davant la bona coordinació i cooperació dels serveis tècnics de la llengua de les vint universitats, la Xarxa mai no s'hagi dotat d'una política lingüística pròpia. El respecte constitutiu a l'autonomia de cada membre de la Xarxa, les diferents situacions polítiques dels territoris i el panorama d'assajament polític han tingut com a resultat curiós que una xarxa que té com a lligam principal la unitat lingüística i cultural no ha desenvolupat un marc polític propi per als usos lingüístics a les universitats, que, des del respecte a l'autonomia de cada institució, facilités un marc comú i protocol·litzés situacions complexes orientant i protegint les diverses polítiques i normatives internes. Potser —i aquesta és la clau de l'actual moment de canvi que està vivint la universitat europea— ara és un bon moment.

Des de la Comissió de Política Lingüística de la Xarxa Vives estem treballant en aquest sentit en diferents possibilitats, que ens permetin la construcció d'un nou discurs lingüístic, que, allunyat del conflictivisme al qual ens havíem vist abocats, ens permeti una lectura positiva del pluralisme lingüístic a les aules universitàries. Un discurs a on el català, com a llengua pròpia i vehicular, conviu i s'articula amb la resta de llengües, dotant els estudiants i els docents de les eines tècniques i de les habilitats per assolir, d'una manera adequada amb els objectius docents de cada disciplina, un nivell d'excedència en un context multilingüe enriquidor i creatiu.

L'experiència d'arribada d'estudiants d'ERASMUS ens ha servit com a laboratori excepcional per demostrar que aquesta és una realitat possible, i per a la qual estem especialment ben preparats, ja que hem desenvolupat un conjunt de bones pràc-

tiques d'acollida i convivència multilingües. La diversitat lingüística a les nostres aules és i ha estat una realitat normalitzada, positiva i enriquidora, que ens permet, ara, recollir una experiència de valor excepcional per afrontar d'una manera reeixida la nova situació de pluralitat lingüística a què condueix la construcció de l'espai europeu d'educació superior.

Les línies de treball que la Comissió de Política Lingüística de la Xarxa Vives podria assolir en aquest context passen per l'elaboració d'un marc de referència normatiu i de pràctiques protocol·litzades comú basat en el pilar de la seguretat lingüística de l'estudiant i l'aportació de recursos i habilitats al conjunt de la comunitat universitària; la realització d'una tasca d'observació del multilingüisme universitari que permeti l'intercanvi i el disseny de programes conjunts; la realització de continguts per a materials de promoció orientats a la creació d'un clima de confiança lingüística; el reforç i la continuïtat de la tradició de compartir recursos lingüístics; l'impuls de nous programes en la línia del programa DRAC, orientats ara a la captació interxarxa d'alumnes per als nous màsters europeus; la vertebració amb altres xarxes universitàries especialment properes i estratègiques (regió dels Pirineus, Mediterrani, xarxes sectorials per àmbits del coneixement...), i el treball en un disseny interuniversitari de l'aula multicultural i la internacionalització global de la vida universitària.

En conclusió, cal un nou paper de la Xarxa Vives en política lingüística, a les portes de la construcció de l'espai europeu d'educació superior, capaç d'un lideratge al voltant del discurs multilingüe, superador del discurs acomplexat, i possibilitador de noves i fructíferes actuacions interuniversitàries.

La política lingüística en la docència a la Universitat de Barcelona

Jordi Matas Dalmases

Vicerector d'Estudiants i Política Lingüística

Universitat de Barcelona

La meva intervenció, tal com indica el títol, farà referència a la política lingüística en el marc de la Universitat de Barcelona i, més concretament, en l'àmbit de la docència. A més, ho faré des de la perspectiva que conec, des de fa més de sis anys, com a vicerector encarregat de la política lingüística de la universitat més gran del país: la de la gestió i la del disseny de polítiques. Per tant, no esperin una intervenció gaire tècnica (no sóc filòleg ni sociolingüista), sinó una reflexió que és fruit del dia a dia d'aquests sis anys de gestió. Però abans de parlar de la UB, m'agradaria fer una introducció una mica llarga sobre el context dels últims sis anys en matèria de política lingüística universitària i sobre el moment actual. Al meu entendre, aquest context és molt important i condiciona extraordinàriament les polítiques lingüístiques de les universitats.

Malgrat el que es pugui dir en diversos àmbits polítics, governamentals o universitaris, des del meu punt de vista la llengua catalana encara no ha arribat a estar normalitzada a la universitat. No podem acceptar de cap manera que sigui normal la situació en la qual es troba el català en dues facetes bàsiques de l'activitat universitària: la de la docència i, sobretot, la de la recerca. I és que tampoc no és normal el fet que des que sóc vicerector, des de fa sis anys, hagi conegut sis directors (o secretaris) generals de Política Lingüística i cinc consellers responsables d'Universitats. Amb aquests canvis constants és molt difícil fer política lingüística universitària de país i és precisament això el que ens manca. Si bé s'ha anat construint una política lingüística de país per a l'educació primària i per a la secundària, no s'ha definit un model de política lingüística per a les universitats de Catalunya. Sense model no hi ha rumb, no hi ha nord, i en una política tan estratègica com aquesta per a les universitats, aquest dèficit es pot convertir en un «campi qui pugui» lingüístic. I això és el que,

malauradament, ha passat sota la justificació, això sí, de la mal entesa autonomia universitària.

Des que tenim Parlament i Govern autònoms, cap majoria política parlamentària i governamental no ha estat capaç d'impulsar una política lingüística universitària per a tot el sistema universitari català. Únicament s'han aprovat alguns articles (molt pocs) en diverses lleis i en l'Estatut del 2006, que no sols no s'han desplegat sinó que, quan alguna universitat, com la UB, els ha volgut aplicar, la conselleria responsable de les universitats hi ha posat obstacles i no ha mostrat cap tipus de responsabilitat ni suport polític per a aquells que hem volgut respectar el mandat parlamentari. No obstant això, tot sembla indicar que en aquests moments es respiren aires nous amb més sensibilitat lingüística que poden canviar la inèrcia dels darrers anys.

Al gener del 1998, el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei de política lingüística, que establia, a l'article 24.3, això que segueix: «El professorat dels centres d'ensenyament universitari de Catalunya ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de la seva tasca docent. Aquesta norma no és aplicable al professorat visitant i a altres casos anàlegs. Correspon a les universitats d'establir els mecanismes i els terminis pertinents per al compliment d'aquest precepte.» I uns quants anys més tard, el 2003, el Parlament va aprovar la Llei d'universitats de Catalunya (LUC), en la qual es reiterava la necessitat de capacitació lingüística del professorat (article 6.4): «D'acord amb la Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística, el professorat universitari, llevat del visitant i de casos anàlegs, ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de llurs tasques acadèmiques. El Govern, d'acord amb la normativa vigent i mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, ha de garantir que en els processos de selecció, d'accés i d'avaluació es concreti el dit coneixement suficient.» Malgrat que el conseller responsable d'Universitats de l'època no va ser mai partidari d'incloure aquest article, la pressió de les universitats i d'alguns partits polítics va possibilitar-ne la redacció, que, en el procés de tramitació parlamentària, no va esmenar cap partit. Malauradament, fins avui cap responsable polític d'universitats no ha estat capaç d'aprovar un decret de desplegament d'aquest article per tal d'especificar-ne l'aplicació. Mentre esperem que algun dia arribi el decret, la Universitat de Barcelona és, com veurem seguidament, l'única universitat catalana que ja ha adoptat mesures per aplicar el mandat del Parlament de Catalunya expressat a l'article 6.4 de la LUC. A la resta del sistema universitari català es pot arribar a ser professor funcionari o contractat permanent sense saber un borrall de català. No conec cap rector que s'oposi a l'articulat del nou Estatut de Catalunya, i gairebé tots demanen amb ferme-

sa que s'apliqui, però no sé de quina manera pretenen garantir els drets lingüístics dels nostres estudiants, fixats a l'article 35.5 de l'Estatut de Catalunya, amb professors que no coneixen la llengua pròpia del nostre país.

També m'agradaria saber què volen fer els polítics responsables d'Universitats per concretar i aplicar l'article 31.5 de l'Estatut de Catalunya, que diu que el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari. És cert que, actualment, a les universitats públiques catalanes aproximadament el 66 % de les classes es fan en català (sense comptar-hi els doctorats i els postgraus), però no sabem si aquest percentatge ja és suficient i si el Govern ja considera satisfactori que a Catalunya només hi hagi com a màxim tres carreres (entre una oferta de més d'un centenar) que es puguin fer íntegrament en català.

Si de la docència passem a la recerca i a la investigació, el panorama encara és més preocupant. Qualsevol professor universitari sap que avui no es pot tenir una trajectòria investigadora universitària oficialment reconeguda escrita en català. És trist afirmar-ho, però el català és una llengua amb un prestigi investigador quasi nul. En gairebé totes les disciplines científiques és impossible fer recerca en català i obtenir els trams d'investigació (sexennis) que atorga el Ministeri i, encara molt més greu, els que atorga el Govern de Catalunya. Ens trobem en un estat constitucionalment plurilingüe que, malgrat que sempre proclama als quatre vents l'aplicació de la Constitució, no respecta totes les llengües oficials, i estem davant d'un govern de Catalunya que no reconeix la investigació feta en la llengua pròpia del país. Més enllà dels sexennis, en els processos d'habilitació i d'acreditació espanyols i catalans per poder optar a una plaça de professor funcionari o contractat permanent, les publicacions fetes en català tampoc no tenen cap valor. Si bé és certament difícil lluitar pel reconeixement estatal de la recerca feta en català, penso que cal reivindicar amb força que hi hagi un model de recerca a Catalunya que fomenti sense complexos la investigació feta en català i que ajudi a fer de la llengua catalana una llengua de prestigi. En aquesta reivindicació m'agradaria que l'Institut d'Estudis Catalans hi tingués un paper clau, ja que la seva raó de ser i el seu principal objectiu, que és el foment de la recerca de prestigi feta en català, en aquests moments, en l'àmbit universitari, està sota mínims.

Finalment, només voldria afegir que l'entrada de les universitats catalanes en el marc de l'espai europeu d'educació superior, i el multilingüisme que pot generar aquesta entrada i que estem analitzant en aquesta jornada, no haurien de significar un retrocés per al català. S'ha parlat d'oportunitat per a la nostra llengua, i pot ser-ho, però també es pot convertir en una via per amagar la incapacitat de les institu-

cions polítiques i de les universitàries per fer del català una llengua universitària de prestigi.

Feta aquesta llarga introducció, faré referència a la política lingüística en la docència a la Universitat de Barcelona. Després de l'aprovació pel Parlament de Catalunya de la Llei de política lingüística, la qual, com acabo de dir, demanava que el professorat dels centres d'ensenyament universitari de Catalunya havia de conèixer suficientment les dues llengües oficials, a la Universitat de Barcelona es van començar a fer dues convocatòries ordinàries anuals de proves de llengua catalana per a la docència. Inicialment, aquestes proves estaven destinades a les diverses modalitats de professors contractats, als quals en el moment de signar el contracte se'ls exigia que acreditessin estar en possessió d'un certificat de coneixements de llengua catalana de nivell C de la Generalitat o que l'aportessin de manera diferida en el termini de dos anys. Aquesta exigència responia a allò que preveia l'article 5 del Reglament d'usos lingüístics de la UB, aprovat per la Junta de Govern el 30 d'octubre de 1996.

Més endavant, amb l'aprovació el 2003 de la Llei d'universitats de Catalunya, en la qual es reiterava la necessitat de capacitació lingüística del professorat (article 6.4), la Universitat de Barcelona va anar adoptant mesures per aplicar aquest mandat del Parlament de Catalunya i per garantir els drets lingüístics dels nostres estudiants fixats a l'article 35.5 de l'Estatut de Catalunya. Així, uns quants mesos més tard, amb l'aprovació del nou Estatut de la UB, que s'havia d'ajustar a la nova normativa en matèria d'universitats, es van introduir dos articles que regulaven la necessitat d'acreditar coneixements lingüístics per part del professorat. Efectivament, els articles 147 i 150 de l'Estatut de la UB regulen, respectivament, la provisió de places de funcionariat docent i de professorat contractat, i en ambdós articles es diu que en la convocatòria de les places hi han de constar explícitament els requisits de capacitació lingüística adients.

A partir de llavors, en les quatre convocatòries de professorat contractat permanent que s'han anat fent, sempre s'ha demanat aquest requisit de coneixements lingüístics. En el cas de les convocatòries d'accés a cossos funcionaris docents universitaris, la mesura s'aplica d'ençà del 2006 i ja s'han fet dues convocatòries. Aquestes sis convocatòries han afectat tot tipus de categories de professorat contractat i permanent (agregats, titulars i catedràtics) i múltiples disciplines científiques, i han permès l'entrada de professorat de procedència molt diversa: la majoria, de l'Estat espanyol, però també n'hi ha d'anglesos, francesos, italians, marroquins i russos, la qual cosa ha fet que la Universitat de Barcelona hagi estat, des que s'exigeix la capacitació lingüística del professorat, una de les que més professorat estranger ha contractat o ha consolidat a Catalunya.

La formació i l'acreditació lingüístiques del professorat de la UB ha estat, doncs, una política lingüística prioritària per a la docència. Des que es van fer les primeres convocatòries ordinàries anuals de proves de llengua catalana per a la docència (1998) fins avui, ja s'han acreditat lingüísticament quasi mil professors a la UB. Es tracta d'una prova de tipus comunicatiu i no gramaticalista, que segueix les directrius del Consell d'Europa en matèria de competència i acreditació lingüístiques de persones adultes, que la Generalitat de Catalunya reconeix oficialment a l'efecte d'obtenir el reconeixement de l'equivalència amb el nivell C i que superen el 88 % dels que s'hi presenten.

La clau de l'èxit de tot aquest procés la trobem en la forta implicació i en la professionalitat dels Serveis Lingüístics de la Universitat de Barcelona. En aquests deu anys de formació i acreditació lingüístiques del professorat, s'han fet vint-i-una convocatòries ordinàries de proves de llengua catalana per al personal docent i investigador i, a partir del 2004, onze d'extraordinàries, concretament vinculades a l'oferta de places permanents. Totes les actuacions que han anat fent els Serveis Lingüístics han facilitat extraordinàriament el procés per acreditar lingüísticament el professorat i han garantit, juntament amb el Servei de Personal Docent, els aspectes més tècnics sobre la informació de les dates de les proves, la preparació, la correcció, l'emissió dels certificats corresponents, etc. Finalment, també cal destacar la corresponsabilitat dels vint centres de la UB i la funció que exerceixen les comissions de dinamització lingüística de cada centre, com a òrgans de decisió i coordinació entre els equips de govern dels centres, el vicerectorat competent en matèria de política lingüística i els Serveis Lingüístics.

Si ens referim a la llengua de la docència, les dades dels darrers anys ens mostren un cert estancament. Així, ja fa anys que les xifres ens diuen que el 66 % de les classes de la Universitat de Barcelona es fan en català, i el 34 % restant, en castellà (en referim a l'ensenyament de grau). Per àmbits d'activitat universitària, hi ha una certa diferència que va des dels percentatges més elevats de docència en català —per sobre del 80 %— de les disciplines vinculades a les ciències de l'educació (facultats de formació del professorat, de pedagogia i de biblioteconomia i documentació) fins als percentatges més baixos —per sota del 50 %— de les ciències jurídiques, econòmiques i socials (facultats de dret i de ciències econòmiques i empresarials, i escola d'empresarials). No obstant això, les dades per ensenyaments ens mostren encara més heterogeneïtat de percentatges i més variació amb el pas dels anys. Cal dir que per a l'obtenció de dades es tenen en compte uns sis mil grups classe (el cens complet de les assignatures obligatòries i de les optatives d'un únic ensenyament), cosa que

ens diferencia de la resta d'universitats, que utilitzen dades obtingudes a partir de mostres.

No crec que sigui senzill incrementar aquests percentatges, ja que, com s'ha dit, fa temps que són els mateixos, no són fàcils de modificar amb polítiques destinades al foment de la llengua en determinats ensenyaments i, amb la presència futura de l'anglès com a llengua de docència, és probable que encara disminueixin lleugerament. D'altra banda, el panorama en els doctorats, en els màsters i en els postgraus és més preocupant en el sentit que la llengua catalana s'utilitza molt menys. Si bé encara no tenim dades precises sobre la llengua de la docència en aquests àmbits, a la UB ja estem preparant algunes polítiques lingüístiques estratègiques per augmentar l'ús del català en aquesta fase de l'educació superior. Sabem que serà difícil, sabem que totes les universitats detecten aquest mateix dèficit i sabem que l'Administració no ho considera prioritari.

Finalment, voldria afegir tres qüestions. La primera és l'extraordinària importància dels Serveis Lingüístics de la UB i dels serveis lingüístics de totes les universitats en l'impuls de les polítiques lingüístiques universitàries. Això ho tinc molt i molt clar. La feina feta dia rere dia des de fa molts anys ha anat generant un pòsit de coneixements i d'actuacions que els vicerectors hem de saber alimentar i potenciar. Les activitats de formació, d'assessorament i de dinamització han estat decisives per poder avançar i poder assolir tots els objectius que s'han aconseguit. En segon lloc, també voldria fer referència a una altra peça clau de la política lingüística universitària: l'Oficina de Política Lingüística del Departament d'Universitats (ara vinculada al Comissionat). Sense la professionalitat, l'empenta, el suport, el reconeixement de la feina feta a les universitats i la qualitat humana de les persones que hi treballen, simplement no podríem impulsar moltes de les polítiques que ajuden a preservar i millorar el paper que, amb moltes dificultats, ha assolit la llengua catalana a les universitats. En tercer lloc, penso que és fonamental que els que tenen responsabilitats polítiques de govern dissenyin urgentment un model lingüístic per a les universitats catalanes i defineixin la funció que volem assignar al català, així com al castellà i a l'anglès, que són també dues llengües fonamentals de les nostres universitats.

Joan MARTÍ I CASTELL i Josep M. MESTRES I SERRA [cur.]

El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2008, p. 87-100

DOI: 10.2436/15.0100.01.20

L'activitat dels serveis lingüístics universitaris, entre la normalització lingüística i el multilingüisme

Marta Estella Clota

Servei de Llengües

Universitat Autònoma de Barcelona

Abans que res voldria agrair als organitzadors que hagin inclòs els serveis lingüístics universitaris en aquest espai de reflexió i debat sobre el multilingüisme i l'espai europeu d'educació superior (EEES), i vull agrair-los també que hagin pensat en mi per a aquesta sessió.

Parlarem del viatge que hem fet els serveis lingüístics de les universitats de parla catalana des de la normalització lingüística fins al multilingüisme. I per a això, cal que abans fem referència a la problematització del terme *servei lingüístic universitari*, una etiqueta que aplega realitats prou diferents entre universitats, segons les llengües objecte de treball (només el català, o el català i altres llengües) i els àmbits d'intervenció (si es fa formació-certificació o no se'n fa, per exemple). Aquí entendrem per *serveis lingüístics* els ens que gestionen les necessitats de mediació lingüística a les universitats, amb una certa voluntat d'intervenció en l'estatus i en el corpus. N'exclourem explícitament les escoles universitàries d'idiomes, que han seguit una trajectòria pròpia, tot i que en alguns casos, i cada cop més, ha acabat confluint amb la del servei lingüístic de la mateixa universitat. També parlarem dels serveis lingüístics de les universitats de parla catalana, però especialment dels de les universitats de Catalunya, perquè la nostra exposició té molt de pàgina viscuda i perquè les fronteres administratives dins els Països Catalans han generat dinàmiques prou diferents en cada territori que demanarien una intervenció més extensa que no la que podem fer avui.

1. Les trobades dels serveis lingüístics

Les trobades de serveis lingüístics universitaris (SLU)—que van començar l'any 1989 a Alacant i s'han mantingut des d'aleshores— ens permeten fer la crònica d'aquest viatge des de la normalització lingüística fins al multilingüisme, amb un quadern de navegació que queda enregistrat, sobretot, en les conclusions de les trobades, i també en alguna de les conferències i ponències que s'hi han pronunciat. Si hem parat atenció a les conclusions, no és tant per l'impacte que han tingut en la política lingüística universitària (més aviat, la sensació és que sovint no n'han tingut gaire), sinó perquè ens permeten copsar el parer dels SLU durant tots aquests anys.

En les conclusions de les trobades hi trobem dues constants:

— un enfocament que se situa entre una visió programàtica i una visió pragmàtica: des de plantejaments ambiciosos que transcendeixen l'àmbit d'intervenció dels SLU —n'és un exemple clar la primera trobada, a Alacant— fins a propostes tècniques específiques, com pot ser la formació en llenguatges d'especialitat, objecte de la trobada de Girona el 1996;

— un enfocament que es mou entre la regulació i el foment: des de la proposta de reglament d'usos lingüístics per a les universitats de Catalunya (1993) fins a l'existència de nombrosos recursos lingüístics, molts dels quals són projectes interuniversitaris, com l'Intercat, l'Argumenta o els vocabularis universitaris multilingües. I és que un fet destacable és la col·laboració, la cooperació i les aliances que els SLU han bastit des de l'inici, en les quals no és gens aliena la importància de les relacions humanes, el factor personal.

TAULA 1

Any	Organització	Títol de la trobada
1989	UA	I Jornades de Normalització Lingüística
1990	UB	I Trobada de Serveis Lingüístics d'Universitats de Llengua Catalana
1994	URV	VI Trobada de SLU: «Marc legal i normalització lingüística a les universitats»
1999	UV	XI Trobada de SLU: «Les universitats davant els reptes del multilingüisme»
2004	UIB	XIV Trobada de SLU: «El català en el marc de l'EEES»
2006	UOC	XV Trobada de SLU: «L'EEES i les competències comunicatives bàsiques dels estudiants i del professorat»

Com dèiem, hem revisat els textos de les trobades dels SLU, i hem fet una tria de les que ens sembla que poden il·lustrar aquest camí de la normalització lingüística al multilingüisme, que es pot veure esbossat ja només pels títols d'aquesta selecció, en la qual hem marcat en negreta les paraules clau.

2. El començament

En la crònica del viatge, ens aturarem en les dues primeres parades: la trobada d'Alacant (1989) i la de Barcelona (1990), que configuren l'esperit del que seran les trobades dels SLU. L'any 1989, el Secretariat de Normalització Lingüística de la Universitat d'Alacant organitza les I Jornades de Normalització Lingüística,¹ en un context de sentències judicials desfavorables a la llengua catalana al País Valencià.

Els objectius dels organitzadors eren els següents (les negretes són nostres):

1) Obtenir un coneixement, tan exhaustiu com fos possible, dels diferents processos de normalització lingüística de cadascuna de les universitats de l'Estat espanyol que tenen una llengua pròpia a més de l'oficial comuna.

2) Efectuar un intercanvi d'experiències pràctiques sobre la matèria entre les diferents universitats participants.

3) Perfilar unes línies de coordinació i col·laboració futures.

Les conclusions d'aquestes jornades, d'aquesta primera trobada, són clarament programàtiques i fundacionals. Com a mostra, els paràgrafs següents (les negretes també són nostres):

Per **normalització lingüística** hem d'entendre, unívocament, el procés conduent a la **recuperació plena** de les funcions comunicatives, **en tota l'extensió d'usos socials i registres idiomàtics**, de les llengües pròpies de cada universitat —és a dir, el català, el gallec i el basc. [...]

No és possible parlar de *normalització lingüística* sense la definició i adopció d'un **pla o programa** d'actuacions concretes en aquesta línia, assumit i aprovat pels **òrgans universitaris de govern** corresponents. [...]

És a aquests [els òrgans de govern de la universitat] als qui correspon [...]: l'elaboració d'una normativa específica i **concreta** —fins i tot casuística— que regule

1. Malgrat el nom, aquestes I Jornades de Normalització Lingüística seran reconegudes posteriorment com la primera trobada de serveis lingüístics universitaris, i aquest fet portarà a reanomenar la I Trobada de Serveis Lingüístics (UB, 1990), que passarà a ser coneguda com la II Trobada.

l'ús de les llengües **pròpies** al si de cada comunitat universitària, tot afavorint-ne i incentivant-ne l'expansió progressiva. [...]

Pel que fa als professors, arbitrar els **mecanismes** necessaris que permeten fer efectiva la docència en la llengua pròpia.

Són també unes conclusions que mostren una voluntat d'intervenir en l'estatus de les llengües a la universitat i la ferma convicció que aquesta intervenció és possible. S'hi apunten dos temes recurrents fins als nostres dies, i no resolts: la regulació dels usos lingüístics a la universitat i el requisit d'acreditació lingüística per part del personal docent i investigador (PDI) o personal acadèmic.

El 1990, la Universitat de Barcelona (UB) pren el relleu en l'organització d'una nova trobada, tot i que no hi havia previsió de continuïtat. Convoca només les universitats de llengua catalana, i des d'aleshores es mantindrà així. És una trobada d'autoreconeixement, en el sentit que per primer cop ens donem un nom, *servei lingüístic universitari*, i disposem d'un model de servei en el qual podem identificar-nos, en la comunicació que presenta el Servei de Llengua Catalana de la mateixa UB. Un model que configura un servei lingüístic a partir de tres grans àmbits: assessorament i terminologia, formació i certificació, i dinamització i sociolingüística. I d'unes funcions: *a)* oferir suport tècnic per impulsar la normalització (correcció, traducció, terminologia, consultes, models de documents, materials de suport); *b)* fer una oferta de formació lingüística específica per a la comunitat universitària; *c)* recollir propostes de dinamització dels òrgans de govern i la Comissió de Política Lingüística, i coordinar-ne les actuacions proposades; *d)* fer el seguiment de la situació lingüística a la Universitat i de l'aplicació del Pla de Normalització, i *e)* representar la universitat en els organismes oficials de normalització. És un model que ha perdurat en l'imaginari durant molt de temps com *el* model (allò que tots voldríem ser), i s'ha mantingut fins als nostres dies sense gaires canvis de plantejament.

Com a resum d'aquesta etapa inicial, podem dir que les trobades d'Alacant i Barcelona responen a dues preguntes: «Què volem fer?» i «Com ho volem fer?». I des d'aleshores, mai no hem tingut les idees tan clares.

3. El context social

És important situar els SLU en el context de l'època pel que fa a llengua. Un element important és l'adhesió col·lectiva al terme *normalització lingüística* (amb algunes dissi-

dències, que van tenir molt ressò mediàtic), que va fer que s'integrés en l'imaginari col·lectiu de l'època.

Val a dir que aquesta adhesió va ser possible per la mateixa indefinició del terme *normalització lingüística* en la societat i en la universitat, en què, a diferència de l'ús més acadèmic i professional, admetia moltes interpretacions. El que realment era compartit era la necessitat de despenalitzar el català i dotar-lo de reconeixement com a llengua pròpia. Ara bé, quin havia de ser aquest reconeixement? El Manifest de Bellaterra (1975), per exemple, advoca per una universitat realment autònoma, democràtica i catalana, i en el qual es reivindica la cooficialitat del català al costat del castellà. Tothom podia estar d'acord amb la doble oficialitat, però què volia dir una universitat realment catalana?

Un altre element important a destacar de l'època és la creença que la normalització lingüística tenia un punt final: que, com deia un butlletí del Servei de Normalització Lingüística de la Universitat de Santiago de Compostel·la, arribaria un dia que podríem fer les maletes i tornar a casa, perquè ja hauríem complert la nostra missió. El Pla de Normalització Lingüística de la UB (1989) il·lustra aquesta visió de normalització lingüística amb un punt final:

El Rectorat de la Universitat de Barcelona vol que la llengua catalana sigui la llengua natural de comunicació, expressió i treball de tots els universitaris sense excepcions, respectant, però, la llibertat individual d'expressar-se en qualsevol de les dues llengües que preveu la Constitució. [...]

El pla de la UB preveu que en un període de 10 anys es podria arribar a assolir la normalització plena de la llengua.

4. El marc legal

A més del context social, cal considerar el marc legal: una constitució espanyola que estableix una asimetria en els drets i deures dels ciutadans entre el castellà com a llengua oficial de l'Estat i les altres llengües oficials a l'Estat, i una llei de normalització lingüística que sobretot despenalitza l'ús del català, i que en l'àmbit de l'educació es mou entre el català com a llengua pròpia de l'ensenyament en tots els nivells educatius i el dret de professors i alumnes a expressar-se en la llengua oficial que prefereixin a la universitat: una tensió entre la llengua d'ús normal i el dret individual que encara no ha estat resolta.

5. Un nou impuls normatiu

Passen els anys i es va fent evident que no arriba el dia en què ens en podem anar a casa. Hi ha una certa sensació d'estancament, i sembla que cal un nou impuls normatiu, i aquest és el tema de la Trobada del 1994 a la Universitat Rovira i Virgili: «Marc legal i normalització lingüística a les universitats». Aquesta trobada és la que ha marcat més perfil polític, després de la d'Alacant. En la comunicació dels amfítrions de la Trobada, Jordi de Bofarull i Jordi Ginebra presenten la necessitat de concretar què entenem per *normalització lingüística* i què entenem que ha de ser la normalitat, com també la necessària relació a la universitat entre aquestes tres visions de la normalitat: *a)* vinculada a la norma: el que s'ajusta a dret; *b)* vinculada a l'habitud: el que sol passar, i *c)* vinculada a la previsió: el que es pot esperar.

Una altra aportació destacable del text de Bofarull i Ginebra és que s'hi apunta la necessitat de tenir un horitzó de normalitat lingüística, que suggereixen que podria ser el 95 % de docència en català en el grau.

Hi ha dos aspectes també rellevants d'aquesta trobada. Hi trobem la primera referència al multilingüisme, com un nou context en què cal protegir el català, en les conclusions d'un trobada de SLU:

Veiem la necessitat de definir un horitzó de normalitat lingüística que garanteixi l'ús habitual de la llengua catalana en els àmbits administratiu i acadèmic, dins el context de multilingüisme creixent a la Universitat.

L'altre fet que cal destacar és la presentació d'una proposta de reglament d'usos lingüístics a la universitat, elaborada pels SLU de Catalunya, fet que marca l'inici d'una aposta per l'estratègia reguladora.

6. L'estratègia reguladora

Aquesta estratègia reguladora és molt present, durant els anys noranta, en els SLU i en la política lingüística universitària, amb diferents intensitats i orientacions, i també en el marc general de Catalunya.

Pel que fa a aquest darrer àmbit, durant aquest període es desenvolupen jurídicament els termes *llengua pròpia*, el català, i *llengua oficial*, el català i el castellà, que es concreten en la Llei de política lingüística del 1998. El català, com a llengua pròpia,

es considera la llengua de totes les institucions de Catalunya (Administració de la Generalitat, administració local, empreses públiques, ensenyament, etc.), així com la llengua utilitzada preferentment per l'Administració de l'Estat a Catalunya, per les altres institucions i, en general, per les empreses i entitats que ofereixen serveis al públic. El català i el castellà, com a llengües oficials, poden ser utilitzats indistintament per la ciutadania en totes les activitats públiques i privades sense discriminació. Els ciutadans tenen també el dret a ser atesos en la llengua oficial que triïn. S'estableix, doncs, el deure de l'Administració, en el sentit més ampli, d'utilitzar la llengua pròpia i el dret dels ciutadans a utilitzar qualsevol de les dues llengües oficials.

En l'àmbit universitari, l'estratègia reguladora es concreta en els reglaments d'usos lingüístics i el requisit d'acreditació lingüística per al personal docent i investigador. El 1991, la UB aprova el document *Els usos lingüístics a la UB*, en què es regula l'ús del català en tots els àmbits de la Universitat. El 1993, la Comissió Tècnica de Normalització Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya inicia el treball de redacció d'un model de reglament d'usos lingüístics, que durarà anys i que se suspendrà a darrera hora per la impossibilitat d'arribar a un consens entre totes les universitats, ni tan sols quan la Llei de política lingüística del 1998 estableix que les universitats han de disposar de reglaments. El 1996, la Universitat Autònoma de Barcelona aprova les *Mesures de política lingüística per al bienni 1996-97*. Per primer cop a Catalunya, s'introdueix el requisit per al PDI de conèixer suficientment la llengua catalana. També el 1996 la UB aprova una nova versió del document *Els usos lingüístics a la UB*, en què també introdueix aquest requisit. La Llei de política lingüística i la Llei d'universitats de Catalunya també recullen la necessitat d'aquesta acreditació, que no s'ha arribat a desplegar.

7. La reacció

El procés d'extensió a totes les universitats de documents que regulin els usos lingüístics es veu estroncat quan el 1999 s'impugna als tribunals el reglament aprovat per la Universitat Rovira i Virgili (URV), i un any després s'impugnen les *Mesures per a la regulació i el foment de l'ús del català a la Universitat Pompeu Fabra*, i paral·lelament s'inicia el cas de Josefina Albert, que porta als tribunals el rector de la URV. Aquestes actuacions judicials van acompanyades d'una campanya mediàtica que porta a associar llengua i conflicte, associació que ha fet molt de mal.

Aquests fets marquen un punt d'inflexió en l'acció normativa i porten a un cert replegament en el desenvolupament de polítiques lingüístiques universitàries.

8. Els temps canvien

Paral·lelament, durant els anys noranta es produeixen o s'intensifiquen una sèrie de canvis a les universitats, que tenen efectes en la política lingüística:

— Una internacionalització creixent, acompanyada de la por que l'ús de la llengua catalana sigui un element de retracció per a la mobilitat. Així mateix, comença a notar-se a la universitat la pressió sobre la llengua catalana de la presència de moltes persones nouvingudes, per manca de recursos sobre la manera com gestionar lingüísticament aquesta mobilitat.

— L'augment del nombre d'universitats. A Catalunya, de tres universitats que hi havia fins a l'any 1990, es passa a les dotze actuals. L'augment no és només quantitatiu, sinó qualitatiu, ja que es creen universitats fora de l'àrea metropolitana de Barcelona, universitats privades i una universitat basada en l'aprenentatge virtual.

— La competència entre universitats. Cauen els mercats captius, i hi ha més pressió per a captar estudiants.

— La dissolució de la frontera públic-privat. Una part de l'oferta de les universitats públiques (postgraus i màsters no oficials, serveis) s'ha d'autofinçar. Això té efectes en la llengua: mercat llatinoamericà.

— L'eclosió de les TIC i el desenvolupament de les tecnologies del llenguatge, que ofereix noves possibilitats per a la llengua, pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge, la certificació, la gestió de les traduccions, etc.

L'ampliació del mapa universitari comporta també una diversificació en les polítiques lingüístiques universitàries (no és el mateix tres universitats que dotze), i, en general, el nou context, una reorientació general dels plantejaments, que van des de l'adopció d'un model de liberalisme lingüístic, amb una intervenció mínima dels òrgans de govern, fins a l'aposta decidida per mesures actives de foment de la llengua pròpia.

Aquests nous elements es recullen en la Trobada del 1999, a València, que té com a tema «Les universitats davant els reptes del multilingüisme». En la seva intervenció, el doctor Josep M. Pons introdueix dos elements que seran clau a partir d'aleshores:

— Cal definir les regles del joc, transparència i claredat (en la informació als estudiants estrangers, sobre la llengua en què es fan les classes, sobre els drets i deures dels estudiants i professors, etc.).

— Cal prioritzar: es fa explícit que el que es pot esperar, per parlar en termes de la comunicació de Bofarull i Ginebra ja esmentada, és diferent segons els àmbits: primer i segon cicles vs. tercer cicle.

En les conclusions d'aquesta trobada, per primer cop s'esmenta la necessitat de tenir referents europeus, com també la necessitat de definir un horitzó per llengua i per àmbit, de fer accions per a la promoció de l'anglès i de disposar de programes d'acollida dels estudiants de mobilitat.

9. La tercera llengua, o l'anglès

Un fet nou és que comencen a fer-se explícites polítiques generals sobre la necessitat de millorar, en l'àmbit universitari, el coneixement de terceres llengües, o, per ser més clars, l'anglès. A Catalunya, durant el mandat del conseller Mas-Colell, es desenvolupa el programa de formació en terceres llengües el 2001, l'Escola Virtual d'Idiomes per a Universitaris (EVIU) el 2002 i la prova universitària de competència (PUC) el 2003, una experiència no reeixida per manca de coordinació entre el Govern i les universitats i per manca d'un pressupost per a desenvolupar-la.

En aquest context, apareixen dos elements nous en el discurs dels serveis lingüístics: l'anglès com a aliat (amb un clar paral·lelisme amb la creença que Europa permetria superar la tensió Catalunya-Espanya) i la generalització de la idea que els serveis lingüístics han de ser multilingües.

10. El marc europeu i l'EEES

El desplegament d'aquestes polítiques de promoció de terceres llengües, i més concretament de l'anglès, està en consonància amb les proclames sobre la necessitat de fomentar el coneixement de llengües i, en termes més generals, el plurilingüisme i la protecció de la diversitat lingüística d'Europa de les institucions europees. Volem fer esment del comunicat de la Comissió Europea *Un nou marc estratègic per al multilingüisme*, del novembre del 2005, pel fet que fa referència a l'impacte econòmic del multilingüisme, una visió que fins ara no hem tingut gaire present, i que en el marc en què se situen actualment les universitats, l'EEES, esdevé un element clau que cal posar en relació amb la política lingüística universitària.

L'EEES, que juntament amb l'Espai Europeu de Recerca, constitueix l'Espai Eu-

ropeu del Coneixement, marca la política i l'activitat de les universitats en els darrers anys.

Els fonaments en què es basa l'EEES es poden resumir en tres paraules: competitivitat, mobilitat i excel·lència, i és aquí on cal relacionar-lo amb l'economia multilingüe.

Els SLU ens fem ressò de l'impacte que representa l'EEES en les dues darreres trobades: la de la UIB el 2004, sobre el català i l'EEES, i la de la UOC el 2006, sobre l'EEES i les competències lingüístiques. Dos elements es poden destacar de les conclusions d'aquestes dues trobades:

— El canvi de la visió de l'amenaça a l'oportunitat. Es comença a veure el multilingüisme com una oportunitat, també per al català: «hem de perdre la por de ser multilingües en el nostre treball i hem d'aprofitar l'estada a la universitat dels estudiants perquè aprenen a moure's amb naturalitat entre llengües».

— La necessitat d'informació, coordinació i intervenció. Es veu la necessitat d'estar informats de les grans línies que segueixen les universitats, ja que cada cop més hi ha molts àmbits que tenen implicacions lingüístiques (comunicació, relacions internacionals, afers acadèmics, etc.), de fomentar el treball cooperatiu entre SLU i de fer arribar les reflexions dels SLU als líders de les universitats.

11. Del present al futur

Si haguéssim de sintetitzar en tres punts la posició actual dels SLU, podríem dir que:

— Es desenvolupen models diferents d'actuació, d'acord amb polítiques lingüístiques diferents, però que comparteixen molts plantejaments: l'estatus del català com a llengua pròpia que cal promoure; la promoció de terceres llengües, sobretot l'anglès; la transparència informativa sobre els usos lingüístics a la universitat i els programes d'acollida.

— Es constata la necessitat d'actuar davant els reptes que representa l'EEES.

— Es posa de manifest la voluntat d'actuar i es creu en la capacitat d'intervenció dels SLU.

Constatada la necessitat i la voluntat d'actuar, m'agradaria apuntar dos aspectes per anar tancant aquesta intervenció: els canvis en el context i les línies de treball per al futur immediat.

11.1. *Canvis en el context*

Com a principals canvis en el context, podem esmentar:

11.1.1. L'EEES, com a motor de canvi

L'EEES, pel seu caràcter estratègic, pot actuar (ha d'actuar) com a motor de canvi a les universitats, i també als SLU, com un revulsiu per a replantejar-nos la nostra missió, visió, els serveis que oferim, etc.

11.1.2. L'educació al llarg de la vida

El creixement d'alumnes de la universitat pot venir més del postgrau que no del grau. Hi ha un perfil específic dels alumnes de postgrau, als quals hem de poder atendre en les seves necessitats. Un exemple: molts alumnes de postgrau treballen, en empreses o com a professionals liberals que necessiten serveis lingüístics, probablement en més d'una llengua (per què no els nostres serveis, oferta de manera integral?). És una oportunitat per a adequar els nostres serveis i productes a aquest nou perfil d'estudiants.

11.1.3. Diversificació de públics

El punt anterior ens porta a la diversificació de públics. La noció de *comunitat universitària* tendeix a expandir-se a col·lectius amb perfils i necessitats molt diferents dels tradicionals (alumnat, PAS i PDI): fundacions, *spin-offs*, empreses concessionàries, antics alumnes, gent gran (Universitat a l'Abast), etc. Els SLU tenim l'oportunitat de preparar-nos per a atendre aquests nous públics amb noves necessitats, segur que també en diverses llengües. En la diversificació de públics hem de tenir en compte també la diversitat: estudiants amb necessitats especials i els catalans de primera generació.

11.1.4. La diversificació de serveis

La diversificació de públics fa imprescindible poder diversificar serveis. La diversificació pot passar en molts casos per oferir serveis híbrids, com poden ser serveis a cavall entre la formació i la dinamització o la formació i l'assessorament.

En el primer cas, podem pensar en l'acollida lingüística dels estudiants de mobilitat abans no arribin a la universitat, en el suport lingüístic per part de companys de classe, en serveis vinculats a la «internacionalització a casa» (IaH) —una línia emergent en l'educació superior— i, en general, en tot allò en què la globalització transcendeix la internacionalització entesa com a mobilitat física.

11.1.5. Els nous competidors

El terreny on es mouen els SLU és un camp en què intervenen cada cop més altres agents: departaments de filologia i didàctiques de la llengua, escoles oficials d'idiomes. A més, les TIC permeten arribar a usuaris molt allunyats del mercat local, i poden sorgir nous competidors que ara ni ens imaginem. És un estímul per a perfilar la nostra oferta (allò que ens diferencia dels altres) i millorar-ne la qualitat.

En poques paraules, hem de veure el multilingüisme com a oportunitat per a re-pensar-nos i innovar, com a oportunitat per a re-presentar-nos a les universitats.

11.2. *Línies de treball*

Hem de recuperar la creença en la nostra capacitat d'intervenció, i ja hem començat a fer-ho. Som necessaris, en un moment de canvi accelerat i de complexitat. Cal algú a les universitats que conegui la gestió lingüística, que obtingui informació, que pensi, que proposi. Que faci veure que les llengües són una inversió de futur.

Hi ha tres àmbits clau en què podem intervenir:

11.2.1. Acreditació

L'acreditació de coneixements i competències esdevé clau en un context que afavoreix la mobilitat i la competitivitat. Tenim una bona oportunitat per a desenvolupar

un sistema de títols d'acreditació de nivell de llengua comparable i reconoscible en l'àmbit català i europeu.

11.2.2. Suport lingüístic

Una línia que va prenent força és la terminologia orientada a la direcció i la gestió universitàries, necessària també per a treballar en un context de globalització, en què les aliances i els projectes interuniversitaris van en augment, i a escala planetària. N'és un bon exemple el *Glossari de l'EEES*, elaborat pel Servei de Llengües i Terminologia de la UPC.

També tenim una oportunitat d'entrar en nous camps, com el suport lingüístic per a garantir l'accessibilitat universal, un valor en alça. Una anècdota: en l'acte d'inauguració de curs d'enguany a la UAB, la conferència inaugural era en anglès, però no hi havia traducció simultània al català, perquè se suposa que tots entenem l'anglès. En canvi, sí que hi havia interpretació en llengua de signes i subtitulació dels discursos en la llengua original.

Un darrer camp que serà clau és el desenvolupament d'enginyeria lingüística per a l'optimització de les feines de traducció i revisió de documents, i aquí, el Servei Lingüístic de la UOC és un referent per a tots nosaltres.

11.2.3. Usos lingüístics

La gestió dels usos lingüístics és un element clau a les universitats, per la creixent complexitat que representa el fet de moure's alhora en el context nacional, estatal, europeu i mundial. Per a les universitats es fa necessari aplicar el *benchmarking*: conèixer què es fa en gestió del multilingüisme a les universitats d'arreu i aprofitar-ne el que convé. Alhora cal un suport tècnic per a poder definir els horitzons, les prioritats i les regles del joc en política lingüística, en unes universitats també cada cop més complexes, en les quals coexisteixen diferents tipus de formació (grau, postgrau, extensió universitària; presencial, mixta i virtual), diferents públics i diferents estructures: al cos nuclear de la universitat s'hi sumen fundacions, instituts, parcs de recerca, etc.).

En aquesta gestió del multilingüisme caldrà desenvolupar l'estatus de l'anglès com a llengua de treball (com ha fet ja la UPF en el Pla d'Acció pel Multilingüisme),

pensar en la possibilitat de fixar diferents graus d'oficialitat per a diferents llengües, analitzar els riscos i les oportunitats que ens ofereixen les tecnologies per aportar solucions lingüístiques individuals (per exemple, poder triar la llengua del campus virtual), aportar criteris i bones pràctiques per a la gestió del multilingüisme a l'aula, etc.

12. Per acabar

Per poder desenvolupar aquest potencial de treball ens calen quatre coses:

— *Caçadors de tendències* que ens permetin avançar-nos al que vindrà i poder planificar la resposta a les necessitats en la gestió del multilingüisme perquè arribin a temps. No ens podem permetre fer tard.

— *Altaveus* per a escoltar i fer-nos sentir a les universitats. Fòrums on puguem compartir informació i reflexió amb els nostres agents clau, que fa uns quants anys eren les àrees de relacions internacionals i actualment són les àrees d'afers acadèmics i de comunicació.

— *Productes estrella*. Hem d'identificar quins són els nostres productes estrella i utilitzar-los per a posicionar-nos millor a les universitats.

— *Actius de coneixement*. Hem d'identificar quins són els nostres actius de coneixement. Ens cal menys identificació amb els productes i més amb el coneixement. No fa gaire, a *Infonomia* hi havia un exemple d'Alfons Cornellà sobre Ikea. Ikea, una empresa dedicada a l'equipament de casa amb un perfil molt concret (pressupost baix, estil propi, amb data de caducitat...) passa a obrir una línia, no d'equipament pensat per a un altre públic, sinó de construcció de cases amb els mateixos principis: pressupost baix, estil propi, etc. Cal que identifiquem els nostres actius de coneixement, per a poder aportar solucions globals a la gestió del multilingüisme.

La Universitat Oberta de Catalunya: un estudi de cas¹

Mavi Dolz

Vicerectora de Promoció Cultural i Multilingüisme
Universitat Oberta de Catalunya

Miquel Strubell

Universitat Oberta de Catalunya

1. Introducció

Un tret característic de la Universitat Oberta de Catalunya² al llarg de la seva història, des que es va fundar, l'any 1994, ha estat el desig de situar la societat catalana en el context d'avantguarda al qual Catalunya, com a país, aspira. La UOC és, per definició, una universitat oberta al món, que no negligeix ni la seva faceta social ni el seu patrimoni intel·lectual, els actius més atractius i potents de què disposa per a la construcció del seu projecte. Aquests elements de base harmonitzen amb l'estímul dels valors que defineixen més bé la universitat, és a dir, cooperació, solidaritat, compromís amb la diversitat, innovació com a força motriu del canvi i el combat de totes les formes de desigualtat. Aquest estímul també contribueix a la renovació i a donar resposta a les preocupacions del nostre temps, a Catalunya, com a país de referència, i al món en general, com a marc per al desenvolupament d'una universitat a distància.

Així mateix, la UOC pretén fomentar el sentit crític i la construcció d'un món més compromès amb el futur, oferint una formació acadèmica que permeti satisfer les nostres aspiracions a mitjà termini. Conseqüentment, ens cal examinar contínuament els models que la societat actual imposa com a essencials si volem equipar la gent amb les eines necessàries per al present i el futur. Aquest ha estat el veritable impuls que ha mogut la UOC fins ara, i volem que continuï essent la força motriu

1. Els autors volen expressar públicament el seu agraïment per la informació i les aportacions rebudes de Salvador Climent, Antoni Oliver i Imma Sánchez.

2. www.uoc.edu.

d'aquesta universitat gràcies a l'aplicació de polítiques prospectives que tinguin en compte l'actual situació multilingüe de la nova societat catalana i el futur que volem per a la nostra societat d'aquí a vint anys.

1.1. *La situació lingüística actual*

Pel que fa als resultats, les polítiques lingüístiques implantades durant els últims trenta anys pel Govern central espanyol i pel Govern autonòmic català oscil·len entre el monolingüisme defensat per la política del Govern central i el bilingüisme de la política del Govern català. Aquesta visió del país es basa en un discurs que ha quedat desfasat, perquè ni el castellà ni el català no poden cobrir totes les necessitats de comunicació o definir el país que Catalunya vol construir. El bilingüisme avui dia no és ni efectiu ni engrescador; no ho és i, de fet, no ho pot ser. El trilingüisme amb l'anglès en el nou escenari no és tant una política com una condició necessària. Per a ocupar el seu lloc en el món actual, Catalunya ha de ser trilingüe. Però no ho és, o no ho som. Pel que fa a les altres llengües que tenim com a país, portades de fora pels nous ciutadans, no estan reflectides de cap manera en els programes polítics. Hem fallat a l'hora de considerar com a actius llengües com ara el xinès i l'amazic,³ que avui formen part del nostre entorn quotidià.

En aquesta situació, hem de trobar una manera d'avaluar i evitar els riscos que correm d'aquí a uns quants anys prestant atenció a les nostres llengües oficials —castellà i català—, a les llengües més utilitzades internacionalment —l'anglès i, fins a cert punt, el francès— i a les llengües dels nous catalans —àrab, amazic, xinès, etc.

Perquè si centrem la política de Catalunya com a país en el trilingüisme, correm el risc d'enfrontar-nos amb una altra situació d'insatisfacció d'aquí a deu anys i veure'ns relegats a una segona o tercera fila entre les societats avançades del món. No ens podem permetre el luxe de deixar-nos arrossegar per les circumstàncies i convertir-nos en una societat minvada pels defectes i les mancances que patim actualment.

Les competències en llengua estrangera són una de les àrees més seriosament negligides en el sistema d'ensenyament públic. Qualsevol persona que vulgui aprendre una llengua estrangera a Catalunya ha d'invertir recursos financers i temps per a aconseguir-ho, i, per això, només les classes socials més potents i amb

3. És a dir, el berber.

més visió de futur, d'una banda, i els intel·lectuals, de l'altra, han preparat els seus fills per fer front a les necessitats actuals, amb les eines necessàries, i els han donat la possibilitat de competir. Moltes generacions passades van rebre un ensenyament molt deficient en francès, i actualment passa una cosa semblant amb l'anglès. Ara mateix tenim una societat que no disposa dels recursos adequats per a fer front a les exigències de la societat global actual, i només una petita part de l'elit —tot i que, afortunadament, cada dia més gran— ha aconseguit un nivell competitiu. La societat del coneixement ha creat una nova divisió, perquè les noves habilitats i pràctiques tecnològiques estan directament relacionades amb la competència en anglès, i aquí la nostra societat s'ha endarrerit. L'anomenada *fractura digital* no fa referència només a l'accés i al coneixement de la tecnologia, sinó també a la capacitat de comprendre els continguts que es transmeten.

El trilingüisme no pot ser un projecte per al futur; és un requisit que hem d'acomplir ara, urgentment i amb retard, perquè ens estem quedant enrere quan es tracta de competir de qualsevol manera amb països anglòfons o amb altres països que tenen polítiques lingüístiques que garanteixen un alt nivell de competència en anglès, com és el cas dels països del nord d'Europa.

Per tant, la política lingüística a Catalunya, especialment a les universitats, ha de restablir a curt termini les llengües al lloc que els correspon i assumir un compromís de futur que permeti fer front a les necessitats futures per a no tornar a perdre l'oportunitat de liderar canvis socials en el futur immediat.

1.2. *Multilingüisme a les universitats*

La política lingüística a les universitats catalanes durant la dècada dels anys vuitanta i la dels anys noranta va ser una política de bilingüisme actiu i passiu. Al final dels anys setanta, les universitats catalanes es van comprometre a restablir l'ús acceptat del català als àmbits acadèmics i socials de les universitats, donant a la llengua el paper oficial que prèviament se li havia negat en les comunicacions públiques i evitant-ne la marginació a l'aula. Era una política destinada a restablir l'equilibri i recuperar el temps perdut. Tanmateix, tant la legislació espanyola com les disposicions de l'Estatut d'autonomia de Catalunya prioritzaven els drets individuals sobre els col·lectius, de manera que la llengua d'ús del personal, com ara els professors i els investigadors contractats per l'Administració, era i continuava essent una qüestió d'elecció individual, com també ho és en el cas dels estudiants.

No obstant això, per garantir els interessos dels estudiants catalanoparlants, l'Administració pública va exigir al personal docent i investigador que demostrés la seva competència en català al cap d'un màxim de dos anys d'haver entrat al servei de l'Administració. Aquesta disposició s'ha aplicat amb molta flexibilitat i, encara avui, hi ha molts professors d'universitats públiques que no han obtingut el certificat de nivell C exigint al personal docent contractat per l'Administració catalana.

El català s'ha convertit en la llengua estàndard en les comunicacions escrites oficials, mentre que en les comunicacions orals no se n'exigeix formalment l'ús, tot i que l'Administració exigeix el coneixement de la llengua.

1.3. *Bilingüisme en l'àmbit docent de la UOC*

La UOC és una universitat a distància, relativament nova, però, tot i això, ja té una tradició d'ús de la llengua, que deriva més de la pràctica quotidiana que d'una política decidida pels òrgans de govern o pel consens a diferents àmbits.

La UOC és una universitat catalana que té per missió actuar com a alternativa en llengua catalana a l'ensenyament presencial impartit per les altres universitats de Catalunya. Per aquesta raó, el català és reconegut com la llengua oficial de la UOC, d'acord amb el manament del Govern català recollit en els Estatuts de la universitat.

La creació d'un campus iberoamericà com a conseqüència de l'èxit del campus en català va exigir una política d'ús de la llengua diferent. El català ha estat la llengua emprada en les comunicacions i els documents en el campus català, i el castellà en el campus iberoamericà, però no sempre. Com que la majoria de cursos de postgrau s'imparteixen en castellà, les comunicacions es fan també en castellà, sense tenir en compte en cap moment el lloc d'origen o la preferència de llengua de l'estudiant. Hi ha, per tant, un desequilibri a favor del castellà, fins i tot quan, aquí, la llengua no era un tema d'elecció sinó d'obligació. Així doncs, el català ha desaparegut de determinats àmbits en els quals, d'acord amb els Estatuts de la universitat, hauria d'estar garantit. D'altra banda, també ha aparegut a la nostra comunitat lingüística la necessitat de comunicació docent en altres llengües, particularment en anglès.

En vista d'això, hem de resoldre més d'un problema, perquè el monolingüisme no pot ser mai la resposta a una aula amb necessitats lingüístiques diverses. Això porta, però, a una altra consideració: si la solució rau en una altra forma de monolingüisme —en català, anglès, o castellà, en aquest cas—, ben aviat es produirà insa-

tisfacció entre els nostres estudiants i el conjunt de la societat, perquè no haurem cobert les seves necessitats.

És per això que en aquest context hem de trobar una solució a llarg termini que assegurí prou respecte per a les majories i les minories, per al país i per a satisfer les necessitats locals i globals. La nostra política lingüística ha d'equipar-nos, i no minar l'ambient de col·laboració i de comprensió de les realitats d'aquelles persones amb qui ens hem de comunicar ara i en el futur.

1.4. *Formació en multilingüisme*

Aquest any, la UOC ha iniciat una estratègia de política multilingüe de sis anys. Els primers tres anys volem formar el nostre personal actual perquè aconseguixi una competència satisfactòria en català, castellà i anglès. Considerem que aquestes són les tres llengües que poden garantir un repertori satisfactori a la nostra universitat: la nostra llengua pròpia, el català, i les llengües instrumentalment útils en el nostre entorn, el castellà i l'anglès. Per tant, es donarà prioritat a l'anglès, per tal que tot el personal docent i administratiu aconseguixi com a mínim un bon nivell de comprensió i expressió en situacions habituals, i a la millora del nivell de competència oral i escrita en català i castellà. El personal docent farà un esforç especial per preparar els estudiants per a la mobilitat acadèmica i professional al llarg de la vida. I en els nostres programes es treballarà també per a introduir gradualment l'occità⁴ en experiències docents i socialitzadores, i en activitats culturals, tot i que serà difícil anar molt més enllà de meres accions simbòliques.

El nostre personal haurà de garantir la seva competència en les tres llengües mitjançant un certificat oficial o universitari, segons el perfil de cada lloc.

L'ús de les llengües en les activitats centrals serà regulada a partir de requisits. El risc és que això és bastant complicat, i, de vegades, pot ser contraproduent establir directrius que no tenen la més mínima possibilitat de ser posades en pràctica: el multilingüisme és la base de les relacions internacionals, però què passarà amb els programes docents, la recerca, les comunicacions internes i externes, la llengua de secretaria i gestió docent i el màrqueting?

En aquest moment, la nostra universitat és bilingüe, i el trilingüisme només té sentit si els programes docents que oferim també són trilingües. Per tant, en aquests

4. L'occità es parla a la Vall d'Aran, on se l'anomena *aranès*.

primers anys volem superar, mitjançant la formació, les mancances que ens impedeixen desenvolupar-nos completament en la societat global.

En una segona fase, tenim projectat reforçar la formació de tot el personal en les llengües que ja coneixen i fan servir i introduir l'aprenentatge d'altres. Quines? Les llengües més properes són les dels nous immigrants, sobretot l'amazic, l'àrab i el xinès; i també l'occità. Al mateix temps, hem de fomentar i millorar les que encara són llengües d'intercanvi —el francès, l'italià, l'alemany o el portuguès—, com una oportunitat de recuperar les competències que molts de nosaltres vam adquirir mentre estudiàvem. També hem de ser capaços d'aprofitar el patrimoni lingüístic que ara tenim amb les llengües dels nous catalans, com una manera de ser al món, d'observar-lo i de comprendre'l.

1.5. *Primers passos en la docència*

Actualment, la UOC porta a terme algunes experiències de multilingüisme en determinades aules, en les quals el català i el castellà són llengües d'interacció. Han estat experiències molt reeixides perquè el context ha estat estretament controlat per experts i ajudat per eines desenvolupades *ad hoc*, que han facilitat la tasca. Què passa si hi introduïm l'anglès? En el nostre programa de doctorat hi ha hagut intents infructuosos d'introduir-lo. En aquests casos, hi ha una tendència clara a utilitzar només el castellà. L'experiència demostra que, en la majoria dels casos, la tendència és que prevalgui la comunicació.

Per tal de millorar la igualtat de condicions i la solidaritat entre les llengües i els seus parlants, volem millorar la cohabitació de diferents llengües a les aules, aplicant unes regles de joc prèviament acordades. Aquest any acadèmic (2007-2008), oferirem *dos programes de postgrau multilingües* com a programes pilot del que volem que en el futur inspiri els nostres programes docents, tenint en compte les competències i els objectius d'aprenentatge. Els nostres programes de postgrau han d'oferir als estudiants les eines multilingües que necessiten perquè es puguin sentir còmodes en un context europeu i mundial. El principal objectiu no és que els estudiants adquireixin competències lingüístiques, sinó que desenvolupin la capacitat de sortir-se'n bé en entorns multilingües, en igualtat de condicions pel que fa a la capacitat de comunicar-se amb altres, i, d'aquesta manera, crear un sentiment de confiança i seguretat en les seves comunicacions.

Així doncs, la UOC vol iniciar una experiència innovadora en la gestió del multilingüisme, sense renunciar a l'ús de la llengua pròpia, reconeixent que en molts àm-

bits d'especialització l'anglès és la llengua habitual i que en alguns àmbits d'estudi hi ha altres llengües de comunicació específiques. Per a poder participar en el programa pilot, els estudiants hauran de comprometre's a mantenir-se fidels a l'ús de la seva llengua pròpia a tots els espais de l'aula (virtual): en les comunicacions amb el professor, el fòrum, etc. Només el respecte rigorós d'aquesta norma indicarà que el programa pilot ha tingut èxit. Les comunicacions a l'aula han de considerar el multilingüisme com un enriquiment i evitar que els estudiants s'adaptin a les altres llengües, perquè el principi en què es basa és la igualtat d'oportunitats d'expressió i relació de totes les llengües i els parlants, incloent-hi el professor o professora.

2. Estructures lingüístiques

En l'última conferència, a la Universitat d'Hèlsinki (1-3 de setembre de 2005), un dels autors va presentar una ponència⁵ que descrivia breument (a l'apartat 3) alguns aspectes de la política lingüística de la Universitat Oberta de Catalunya i, també (a l'apartat 4), la recerca que s'estava fent en eines multilingües a la universitat per a cobrir, bàsicament, la demanda de traduccions de textos catalans al castellà per part d'alguns estudiants i per a algunes —de fet, moltes— carreres.

Ara resumirem breument l'ampli ventall d'eines tecnològiques i projectes que tenim en marxa en aquests moments. No examinarem, però, l'ensenyament de llengües estrangeres; puntualitzem només que ensenyem anglès (assignatura obligatòria a gairebé totes les nostres llicenciatures) a 4.852 estudiants, francès a 642, xinès a 444 i japonès a 49.

Disposem de diverses estructures institucionals, que presentaré abans de tot, i més endavant em referiré a alguns dels projectes tecnològics que han dirigit o en els quals han estat implicades.

2.1. *Vicerectora*

L'actual Consell de Govern de la nostra universitat inclou el càrrec de vicerector o vicerectora responsable del multilingüisme. El fet que la doctora Mavi Dolz, que

5. Miquel STRUBELL, «Minority languages in Europe: the role of universities in creating a dynamic for the future» (resum: <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/abstracts/Strubell.pdf>).

ocupa actualment el càrrec, sigui present en aquesta conferència és un indicador clar de la importància que atorga la nostra universitat a aquest esdeveniment i a les persones que hi assisteixen. La doctora Dolz presideix una comissió de política lingüística interdepartamental, que s'esforça per convertir les nostres finalitats estratègiques en programes específics amb objectius concrets.

2.2. *Servei Lingüístic*

El Servei Lingüístic ha tingut un paper central a la universitat des del començament. Supervisa la qualitat dels textos i també és responsable de les traduccions. El servei ha dirigit —o hi ha participat— projectes de recerca, destinats a desenvolupar i utilitzar eines que el puguin ajudar en la seva tasca. Els esmentaré més endavant.

2.3. *Grup de Processament del Llenguatge Natural*

Aquest grup de recerca aplega lingüistes i tècnics informàtics per a treballar en l'àmbit de les tecnologies del llenguatge humà. També en tornaré a parlar més endavant.

2.4. *Càtedra de Multilingüisme*

L'organisme Linguamón - Casa de les Llengües, amb seu a Barcelona, va signar un acord amb la nostra universitat al final del 2006 per a crear la Càtedra de Multilingüisme i dotar-la amb el finançament bàsic. Actualment, Isidor Marí n'és el director, i Miquel Strubell, el secretari general. Des de la Càtedra també oferim suport al desenvolupament tecnològic.

3. **Eines lingüístiques**

Les nostres eines lingüístiques han estat desenvolupades amb tres objectius bàsics:

- Gestionar textos multilingües de gran volum, obtenint aquests textos i automatitzant procediments de treball.
- Donar suport al personal docent, ajudant-los en la producció científica,

creant glossaris i oferint-los eines de traducció assistida per ordinador i de traducció automàtica per a l'aula.

- Millorar les tasques de correcció i de revisió, gràcies a la creació de bases de memòries de traducció i bases de dades terminològiques i l'extracció d'unitats terminològiques.

Ara examinarem breument diferents eines que hem desenvolupat en diversos projectes de recerca per aconseguir aquests objectius. LINGUOC és un directori d'eines lingüístiques de codi obert desenvolupades per diversos grups de treball de la Universitat Oberta de Catalunya. Les primeres dues eines de la llista que segueix (Sali i Lexterm) es distribueixen per separat amb una llicència GNU/GPL. Diverses eines han estat desenvolupades conjuntament amb altres universitats catalanes, tot i que els projectes han estat iniciativa nostra.

3.1. *Sali, alineador de segments*

L'objectiu principal de l'alineador de segments és obtenir documents alineats, que es puguin convertir en una memòria de traducció o un corpus, dels quals es pugui extreure un lèxic especialitzat amb equivalents de traducció (figura 1).

FIGURA 1

<p>Article 80. Competències</p>	<p>Artículo 80. Competencias</p>
<p>1. Són competències del secretari general:</p>	<p>1. Son competencias del secretario general:</p>
<p>- Redactar i custodiar les actes de les sessions del Claustre, del Consell de Govern, de l'Equip de Govern i de la Junta Consultiva, així com expedir certificacions de llurs acords.</p>	<p>- Redactar y custodiar las actas de las sesiones del Claustro, del Consejo de Gobierno, del Equipo de Gobierno y de la Junta Consultiva, así como expedir certificaciones de sus acuerdos.</p>

3.2. *Lexterm*

El programa Lexterm (extractor de lèxic per a terminologia i traducció) permet crear llistes de lèxic especialitzat bilingüe a partir d'un corpus paral·lel, que són útils per a la traducció automàtica i la traducció assistida per ordinador.

3.3. *Libertra, sistema de traducció assistida per ordinador de codi obert*

Libertra és una plataforma de traducció assistida per ordinador (de codi obert i distribució gratuïta) que ajuda a afegir valor a la tasca del traductor humà sense haver de comprar un programa comercial. També permet la incorporació de noves funcions, com ara el treball amb formats oberts o la creació de projectes de traducció en català, adaptats a les necessitats del traductor sense que hagi de dependre del propietari del programa.

3.4. *Eina per a la creació automàtica de glossaris*

Aquesta eina permet la creació automàtica de glossaris de qualsevol àmbit temàtic en català amb els seus equivalents en altres llengües. També permet obtenir ràpidament informació de primera mà sobre l'estat de la terminologia en català, especialment en àmbits temàtics molt recents.

3.5. *Eina per a la postedició automàtica de traduccions automàtiques*

Aquesta eina corregeix automàticament les errades més freqüents que es troben en un document traduït per un mòdul de traducció automàtica. L'eina permet estalviar temps en la supervisió manual dels textos que han estat traduïts mitjançant el mòdul de traducció.

4. Projectes de recerca

Aquestes eines són, en gran part, el resultat de diversos projectes de recerca, entre els quals hi ha *Interlingua* i *RESTAD*.

4.1. *Interlingua*⁶

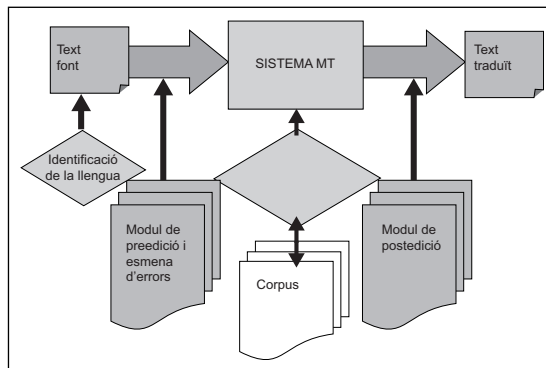
El seu àmbit és el desenvolupament, l'avaluació, la comprovació i l'aplicació de tècniques per a la traducció automatitzada no supervisada i el tractament d'informació textual. En el seu moment, es va fer evident la necessitat d'una eina que permetés als estudiants utilitzar la seva llengua pròpia, independentment de la persona destinària, en entorns virtuals mixtos que combinen català i castellà. Consegüentment, el castellà ja no substituiria el català com a llengua instrumental en grups d'estudiants lingüísticament mixtos. El projecte tenia tres objectius bàsics:

- Implementar un entorn prototipus per a la traducció automatitzada no supervisada del parell de llengües català/castellà en un espai del campus virtual de la UOC.
- Desenvolupar estratègies per a millorar els resultats de la traducció automatitzada en aquests entorns.
- Dur a terme estudis en les àrees de lingüística i lingüística computacional que aportessin millores als sistemes de traducció automatitzada i altres sistemes de processament del llenguatge.

L'eina va haver de superar la impossibilitat d'intervenció humana en el procés, ja que la comunicació electrònica no admet retards per tasques de formatats, predicció o postedicció. L'eina bàsica que es va triar va ser Sail-Labs Incyta.

A continuació mostrem un esquema del procés⁷ (figura 2):

FIGURA 2



6. <http://www.uoc.edu/serveilinguistic/home/interlingua/interlingua.html>.

7. http://cv.uoc.es/~grc0_001091_web/files/CUSTOMIZING_AN_MT_SYSTEM_FOR_UNSUPERVISED_AUTOMATIC_EMAIL_TRANSLATION.pdf.

El resultat és un paquet capaç d'identificar la llengua d'un missatge electrònic, que detecta i corregeix automàticament molts errors freqüents, abreviacions, termes no estàndard, errades tipogràfiques i altres característiques del llenguatge electrònic, i que durant la fase pilot va aconseguir processar correctament el 94,6 % del corpus de missatges (1.240 frases en 130 correus electrònics enviats en cada direcció lingüística) utilitzat per a avaluar el projecte.

4.2. RESTAD⁸

Aquest projecte proporciona recursos de suport a la traducció automatitzada aplicada a la docència. Hi participen quatre universitats catalanes.⁹ El projecte consisteix en el desenvolupament de recursos que faciliten i milloren la traducció automatitzada al català de documents docents, atès que molts materials docents estan redactats en castellà o anglès. La tasca es concentra en la documentació que el personal docent posa a la disposició dels estudiants en el campus virtual (sia en ensenyament presencial o en assignatures virtuals) i, també, en documents acadèmics i administratius, que han d'estar disponibles cada vegada més en dues o tres llengües.

Ara mateix, amb el suport de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, un equip de recerca dirigit per Salvador Climent i Antoni Oliver està creant un espai virtual basat en Moodle per a la comunicació multilingüe (en català, castellà, anglès i francès) utilitzant eines de traducció automàtica (figures 3 i 4). Aquestes eines han de tenir les característiques següents: *a*) identificar en quina de les quatre llengües està escrit el missatge; *b*) incloure llistes de totes les possibles paraules en les quatre llengües; *c*) incloure llistes de paraules *ad hoc*, amb l'equivalent de traducció correcta, que es tractaran fora del sistema, i *d*) incloure llistes d'errors freqüents, amb les formes corregides, que seran seleccionades pel sistema, sempre que tots els factors siguin iguals. Tot això es basa en la feina ja feta per al català, i s'integrarà al sistema de traducció automàtica Apertium abans de provar-lo en un projecte pilot.

8. <http://www.uoc.edu/serveilinguistic/home/restad/restad.html>.

9. Universitat Autònoma de Barcelona (Servei de Llengües), Universitat de Girona (Servei de Llengües Modernes), Universitat Oberta de Catalunya (Servei Lingüístic) i Universitat Politècnica de Catalunya (Servei de Llengües i Terminologia). El projecte té el suport financer del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya (que actualment s'anomena Departament d'Innovació, Universitats i Empresa).

FIGURA 3

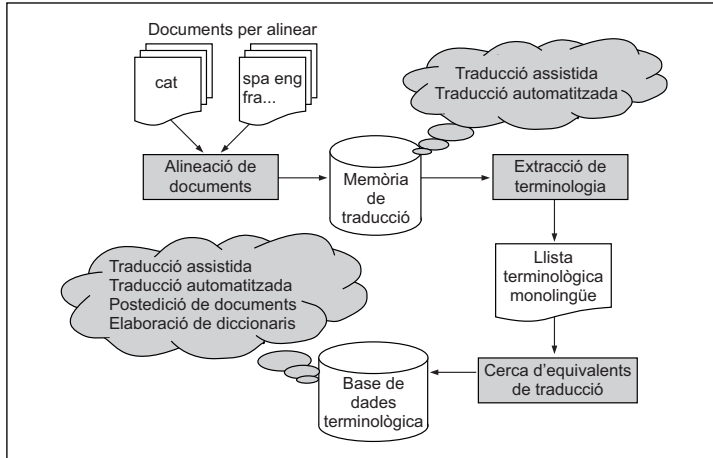
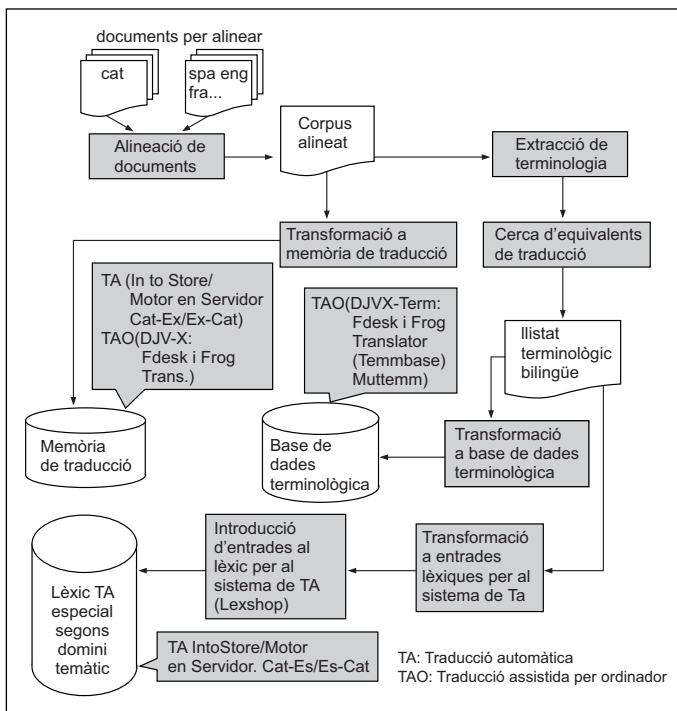


FIGURA 4



5. Conclusió

Estem treballant a fons per trobar solucions, i eines, per als nostres problemes. En la mesura que altres universitats comparteixen el mateix tipus de problemes i consideren que podríem treballar junts, o almenys intercanviar informació sobre aquestes eines i altres, creiem que aquesta presentació haurà valgut la pena, i esperem que aquest serà també el vostre parer.

6. Bibliografia

- ALMIRALL, M.; CLIMENT, S.; MINGUEZA, P.; MORÉ, J.; OLIVER, A.; SALVATIERRA, M.; SÁNCHEZ, I.; TAULÉ, M.; VALLMANA, L. *Machine Translation at the UOC Virtual Campus. Evaluation, Problems, Solutions and Prototype Implementation* [en línia]. INTERLINGUA, WP 1.2, 2003. <http://cv.uoc.es/~grc0_001091_web/files/interlingua-wp1-2.doc>.
- CLIMENT, S.; MORÉ, J.; OLIVER, A. *Building an environment for unsupervised automatic email translation* [en línia]. EAMT-CLAW, 2003. <http://cv.uoc.es/~grc0_001091_web/files/Climment-EAMT-CLAW-vfinal-format.pdf>.
- CLIMENT, S.; MORÉ, J.; OLIVER, A. *Customizing an MT System for Unsupervised Automatic Email Translation* [en línia]. INTERLINGUA, WP 1.1, 2002. <http://cv.uoc.es/~grc0_001091_web/files/CUSTOMIZING_AN_MT_SYSTEM_FOR_UNSUPERVISED_AUTOMATIC_EMAIL_TRANSLATION.pdf>.
- CLIMENT, S.; MORÉ, J.; OLIVER, A.; SALVATIERRA, M.; SÁNCHEZ, I.; TAULÉ, M.; VALLMANA, L. «Bilingual Newsgroups in Catalonia: A Challenge for Machine Translation». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 9, núm. 1 (novembre 2003). <<http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/climent.html>>.
- SERVEI LINGÜÍSTIC DE LA UOC. *Guia de l'usuari*, 2003. <http://cv.uoc.es/~grc0_001091_web/files/Guia_usuari.doc>.
- «El projecte RESTAD. Eines per al buidatge automatitzat de corpus textuais». A: *XV Trobada de Serveis Lingüístics Universitaris*. Barcelona, 1-2 de juny de 2006. <http://www.uoc.edu/serveilinguistic/home/restad/restad_web.ppt>.
- STRUBELL, M. «Minority languages in Europe: The role of universities in creating a dynamic for the future». <<http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/abstracts/Strubell.pdf>>. [Ponència presentada a la conferència «Universitats bilingües i multilingües. Reptes i perspectives futures», Universitat d'Hèlsinki, 1-3 de setembre de 2005]

Joan MARTÍ I CASTELL i Josep M. MESTRES I SERRA [cur.]

El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)

Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2008, p. 115-140

DOI: 10.2436/15.0100.01.22

Política lingüística universitària catalana dins l'EEES a la Universitat Pompeu Fabra: el Pla d'Acció pel Multilingüisme¹

Carme Pérez

Vicerectora de Promoció Lingüística

Universitat Pompeu Fabra

A Josep Joan Moreso,
rector de la Universitat Pompeu Fabra

I. INTRODUCCIÓ

1. La Universitat Pompeu Fabra, una universitat europea amb vocació multilingüe

En l'actual horitzó de l'espai europeu d'ensenyament superior, el projecte educatiu de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) parteix de la premissa que les llengües formen l'individu i li permeten assolir una projecció personal i acadèmica adient amb un projecte de construcció d'Europa. Així mateix, dins del projecte, la mobilitat d'estudiants i de treballadors constitueix un element essencial de la projecció personal i acadèmica, que a la UPF assumim com a propi. Per a totes dues qüestions, una competència multilingüe és un requisit indispensable. De manera cabdal, aquest multilingüisme a la UPF es basteix sobre les senyes d'identitat pròpies —la llengua, la cultura i la idiosincràsia— de la societat catalana, i les projecta al món. No podem deixar de constatar que cal dotar-se de solucions imaginatives i creatives per mantenir el

1. Vull agrair a Albert Servitje, cap del Gabinet Lingüístic de la UPF, les seves idees i les llargues hores de discussió al voltant d'aquests temes. Així mateix, a Josep Sort, cap de la Unitat Informació i Projecció Institucional, la visió sobre la «Internacionalització a casa», i a Maria Naranjo, directora del Programa d'Ensenyament d'Idiomes, el seu suport en el disseny del Pla.

punt d'equilibri entre la necessària obertura a l'exterior i la mobilitat i la irrenunciable preservació de les senyes d'identitat pròpies. El present capítol exposa els reptes i les solucions adoptades a la UPF en el terreny del català i el multilingüisme. En concret, es descriu el marc europeu en què ens movem i el projecte lingüístic desenvolupat per als propers anys i recollit en el fascicle «El Pla d'Acció pel Multilingüisme de la Universitat Pompeu Fabra. 2007-2013».

2. Context i antecedents: llengües i política lingüística en l'espai europeu d'ensenyament superior

Els reptes amb què es troba el sistema educatiu en matèria de llengües en aquest segle i en el context europeu actual són importants. Les directrius europees en aquest terreny, especialment adreçades als contextos educatius i a l'ensenyament superior, marquen un horitzó clar.

En l'àmbit social es planteja l'objectiu de preservar i mantenir la diversitat lingüística i cultural d'Europa, com a riquesa i com a actiu del nostre nou espai compartit, i aspecte central de l'Europa del futur. S'entén que la fortalesa de la construcció europea només podrà guanyar si alhora preserva i fomenta la diversitat lingüística i cultural, en la mesura que la realitat dels països i estats membres està ancorada en la seva llengua i la seva cultura i mereix tot el respecte. Al mateix temps, el coneixement de llengües de gran difusió és essencial per a la comunicació i per a la creació d'un espai públic europeu comú. Conseqüentment, una de les bases de la construcció europea és la idea de l'Europa de les llengües. *Europa serà multilingüe o no serà* és la idea que resumeix la centralitat de les llengües en el projecte de la construcció europea.

En l'àmbit individual, es tracta de fomentar el plurilingüisme i de permetre que els nostres joves tinguin accés al dret d'aprendre dues llengües estrangeres amb nivells adequats de competència al llarg de l'ensenyament reglat. El tan sovint evocat Llibre Blanc de l'Educació i l'Aprenentatge (White Paper on Education and Learning) (1995) simbolitzava aquest objectiu en la fórmula 1 + 2 quan recomanava als estats membres que garantissin el coneixement de dues llengües estrangeres a més de la pròpia a tots els seus ciutadans i ciutadanes, per tal que puguin gaudir dels avantatges de la mobilitat en intercanvis Leonardo, Comenius o ERASMUS, un cop a la universitat, i del dret a la lliure circulació per l'espai europeu com a treballadors, tal com està establert d'ençà del Tractat de Schengen. En definitiva, doncs, podem parlar d'una estratègia europea cap al multilingüisme.

En paral·lel amb les iniciatives de les institucions de la Unió Europea, el Consell d'Europa ha elaborat dos instruments destinats a ajudar en la tasca pedagògica que es planteja als principals agents que han de fer possible aquest procés, que són les administracions educatives, els experts en programació i disseny de programes, cursos, materials, etc., i el cos de docents. Aquests dos instruments són el Marc europeu comú de referència (MECR) i el Portafolis Europeu de les Llengües. I els estats membres han assumit com a objectiu propi, amb la participació de representants del sector privat, de promoure'n l'ús entre aquells agents.²

Si entrem dins l'esfera individual, l'objectiu del plurilingüisme implica, com s'ha dit, ser usuari de dues llengües estrangeres, la qual cosa duu inherents diverses qüestions:

- Adquirir una competència lingüística adequada a les necessitats de cadascú.
- Adquirir una actitud oberta a l'ús alternat de llengües diverses segons els contextos i les necessitats.
- Adquirir una consciència o sensibilitat intercultural.
- Adquirir la visió de la diversitat lingüística a Europa, i en el nostre país en concret, com una riquesa compartida, diversitat que inclou les llengües primeres, les llengües dels països veïns, l'anglès com a llengua internacional, i les llengües d'altres pobles que ens visiten.

Si ens centrem en l'àmbit universitari, veiem que la creixent mobilitat i les circumstàncies polítiques i socials han provocat que en els últims anys les aules hagin esdevingut el lloc de trobada de joves europeus i les universitats s'hagin convertit en la institució que ha de garantir el feliç assoliment dels seus objectius acadèmics. La coexistència del català i l'espanyol en el nostre entorn s'ha vist enriquida per una

2. En el cas de l'MECR, es tracta d'iniciar el procés d'utilització de la perspectiva comunicativa i de llengua en ús en la planificació i la pràctica docent, i alhora d'incorporar una nova visió de la competència lingüística, que es subdivideix en cinc subhabilitats (llegir, escriure, parlar, dialogar, escoltar) i de la seva avaluació (i autoavaluació) segons tres nivells de competència (A, B, C) amb subdivisions. Les institucions que es dediquen a examinar i a avaluar competències lingüístiques han fet recentment una tasca important assumint aquest barem d'avaluació, que alhora pot desdoblar-se en A1 i A2, i encara en A1.1 i A1.2, i així successivament. El resultat és que, ens agradi o no aquesta iniciativa, potser sobretot pel que té d'uniformadora, avui dia ja no és institucionalment adequat que les certificacions i referències a nivells de llengües no incloguin aquesta nomenclatura. Efectivament, una de les institucions més reconegudes en el camp de l'avaluació o *testing*, ALTE, ho ha posat de manifest fent seus aquests estàndards, en paral·lel o fins i tot en substitució dels seus propis (Consell d'Europa, 2001).

Quant al Portafolis, és un instrument basat en el portafolis professional i que per definició pertany a cada ciutadà, tot i que es divulga i utilitza a l'escola inicialment. En el Portafolis hi queda consignada la trajectòria de cadascú en relació amb el seu desenvolupament lingüístic i cultural (Pérez-Vidal, 2007).

presència creixent de l'anglès, el francès, l'alemany, l'italià, el portuguès, el grec, el romanès o el búlgar, més recentment. En aquest panorama, les universitats han desenvolupat un seguit de bones pràctiques que han permès assegurar l'èxit de l'operació, tot i l'escenari *babelic*, però, més important encara, les universitats que han exercit la seva responsabilitat sobre el tema s'han plantejat una filosofia i un pla d'actuació per dur-la a terme.³ Aquesta ha estat una molt bona ocasió per donar a les llengües l'atenció que mereixen i, alhora, per fer una tasca específica i, si se'n permet, innovadora, de projecció del català en el món universitari.

Aquest capítol s'organitza en dues parts. La primera part presenta el punt de partida i la filosofia d'un pla lingüístic per a l'ensenyament superior a la Universitat Pompeu Fabra. La segona part descriu el Pla en la seva especificitat.

II. SOBRE LA CONCEPCIÓ I GENERACIÓ D'UN PLA LINGÜÍSTIC PER A L'ENSENYAMENT SUPERIOR

1. Política lingüística universitària: el multilingüisme com a filosofia a la universitat catalana

La primera qüestió interessant i enriquidora ha estat precisament la necessitat de dotar-se d'una filosofia en relació amb les llengües. Fins ara la nostra filosofia havia estat una reivindicació, mai millor dit històrica, en relació amb una situació d'asimetria imposada històricament i, en especial, durant la dictadura franquista, entre el català i l'espanyol. Actualment, i en una situació en què els esforços per assegurar la presència del català a les aules universitàries ja són estables i sostinguts, i embolcallats en la creixent internacionalització, estàvem mancats d'una filosofia. Ràpidament hem trobat respostes, i precisament en consonància amb l'estratègia cap al multilingüisme a Europa explicada més amunt (Tudor, 2008, i Tudor i Makiewicz, 2008, entre d'altres).

Estem parlant de fomentar el multilingüisme a la universitat catalana. Val la pena identificar les dues interpretacions d'aquesta paraula:⁴ multilingüisme social i

3. Per a una selecció dels informes polítics i tècnics centrals sobre l'estratègia cap al multilingüisme a Europa vegeu www.upf.edu/llengues.

4. En la seva recent conferència sobre multilingüisme a la universitat pronunciada a l'Institut d'Estudis Catalans, el professor de la UPF Ferran Requejo posava l'èmfasi en aquest doble significat, així com en l'evidència dels diferents graus de competència lingüística necessaris segons els estudis i les carreres professionals dels estudiants.

multilingüisme individual. El multilingüisme social es refereix a la coexistència de les primeres llengües del nostre país, tot i la situació asimètrica que hem de seguir intentant redreçar, amb la llengua internacional per excel·lència, l'anglès; les llengües dels països veïns amb què tenim una llarga tradició acadèmica i escolar, com el francès, l'italià, el portuguès; les llengües dels països dels quals rebem immigrants, com el xinès, el romanès, l'urdú, el tagal, l'àrab. Així mateix, hem de promocionar el coneixement d'aquestes llengües entre els nostres estudiants per garantir la seva plena integració en les noves situacions professionals.

Cal remarcar la novetat respecte de la posició del català en aquest model de funcionament. El català està sent *normalitzat* des del moment en què es pretén mantenir-lo allà on es feia servir fins ara, i ajudant l'alumnat no catalanoparlant amb programes potents de formació en la nostra llengua per al curs i al llarg del curs. Les xifres de l'alumnat que segueix aquests programes són molt altes.⁵ En paral·lel, es fomenten els estudis sobre el català i la presència d'estudiosos internacionals.⁶ Aquesta és l'orientació.

El multilingüisme individual, també anomenat *plurilingüisme*, es refereix a la capacitat i a la voluntat, que volem fomentar en els nostres estudiants, de ser competent en les seves primeres llengües, en la llengua estrangera comuna a Europa, l'anglès, i en una segona llengua estrangera. Possiblement cadascuna emprada per a usos diferents, i per tant perseguint en cadascuna graus de competència diferents segons les necessitats que calgui cobrir. En aquest sentit, sembla evident que, segons les especialitats acadèmiques, les necessitats i els objectius que es persegueixin per a cadascuna de les llengües que s'aprenuin seran diferents.⁷

Tenint en compte, doncs, els antecedents i el nou context, la filosofia a la universitat és en primer lloc una presa de consciència de la importància de totes les llengües, i de la responsabilitat de donar a conèixer les pròpies llengües per a la seva projecció internacional i la seva normalització dins el panorama multilingüe descrit.⁸

5. A la nostra universitat gairebé el 50 % de l'alumnat estranger cursa estudis de català instrumental.

6. Tal com s'ha comentat en diverses ocasions en el marc de la Comissió de Política Lingüística de la Xarxa Joan Lluís Vives, des del punt de vista acadèmic la fórmula més representativa d'aquesta idea seria una oferta d'estudis de català i sobre el català impartida en anglès en què prenguéss part alumnat d'arreu del món.

7. Cal esmentar el recent informe dels intel·lectuals encapçalats per Amin Maalouf en què es parla de la llengua mare, la llengua estrangera primera, l'anglès possiblement, i la llengua d'adopció, aquella que s'estima per motius especials personals (Commission, 2008).

8. En el marc de les Jornades que aquest volum representa, els Serveis Lingüístics de la UAB van exposar aquest fet com el pas d'uns serveis pel català a uns serveis lingüístics pel multilingüisme.

La segona qüestió ha estat la tasca que s'imposa per poder aplicar aquesta filosofia en forma de polítiques concretes. S'ha de començar a parlar d'*estratègia* o *pla*, i de les actuacions que ens han de permetre desenvolupar aquesta estratègia o aquest pla. Es tracta, en definitiva, de determinar com es gestiona en la pràctica un entorn multilingüe a nivell educatiu, a la universitat.

2. L'anàlisi de necessitats: el desenvolupament del multilingüisme com a estratègia

En el moment de fer l'exercici de dotar-nos d'una estratègia lingüística universitària que, com s'ha dit, persegueix el multilingüisme, hem dut a terme una anàlisi de necessitats. Aquesta anàlisi ens ha de permetre jugar l'horitzó europeu i les directrius que se'n deriven amb la realitat específica catalana i, finalment, amb la *missió* particular de la nostra universitat. Sembla evident que el nostre projecte haurà de perseguir com a horitzó un perfil multilingüe per a la universitat en la seva integritat, que per tant afectarà tant el professorat com l'alumnat i el personal d'administració i serveis en les seves múltiples activitats acadèmiques, essencialment la docència/discència, la recerca i les relacions institucionals. Amb aquest perfil, la possibilitat de mostrar-se i de fer servir les llengües en un context multilingüe, així com la mobilitat de dins cap a fora i de fora cap a dins hauria de quedar garantida pel que fa a l'impacte lingüístic i cultural que representarà, i per als tres col·lectius, alumnat, personal docent i personal d'administració.

Per tant, les nostres necessitats es concreten en els quatre àmbits següents:

- a) Polítiques universitàries de llengües amb l'horitzó de l'EEES.
- b) Nivells de competència lingüística.
- c) Projectió de la llengua pròpia.
- d) Foment i gestió de la creixent diversitat lingüística i cultural.

2.1. Aplicació de polítiques universitàries amb l'horitzó de l'EEES: un parany i una il·lusió

En relació amb la política universitària de llengües, i centrant-nos en l'alumnat, se'ns planteja un parany perillós que cal esquivar. Si es té en compte la realitat de la població escolar que accedeix a la universitat, la temptació serà pensar que fer política universitària en matèria de llengües vol dir en primer lloc posar remei a possibles

mancances d'entrada de l'alumnat que ens arriba. Això implicaria repetir o perpetuar les polítiques pròpies dels altres nivells educatius precedents dedicats al desenvolupament d'una competència general instrumental tant en català i en castellà com en les terceres llengües o llengües estrangeres, en correcta aplicació de les directrius del Consell d'Europa, possiblement ja amb experiències interdisciplinàries d'Enfocament Integrat de Continguts i Llengües (EICLE), que comencen a ser habituals.⁹ Això, però, no ens pertoca fer-ho a nosaltres. La tasca universitària s'ha de centrar en la capacitat per a un registre acadèmic de nivell superior i en l'especialització lèxica i textual per àmbits d'especialitat.¹⁰ Així mateix, la tasca universitària hauria de possibilitar contextos multilingües en què aquesta capacitat es posés en joc.

Amb aquesta finalitat de promoció del multilingüisme, l'horitzó desitjable per a l'alumnat és el de la internacionalització, és a dir, l'experiència de l'estada en una universitat estrangera a tercer curs de la seva carrera universitària, o bé d'un pràcticum, quan estiguin generalitzats, en una empresa internacional tant a casa nostra com lluny de casa, a quart curs. Ara bé, aquí no és un parany el que hem de defugir, sinó una il·lusió, una falsa percepció. Fins i tot a les universitats on més mobilitat relativa hi ha, i aquest és el cas de la UPF, la xifra anual de mobilitat no depassa actualment el 25 % de l'alumnat. Això vol dir que podem oblidar-nos de la possibilitat de tenir experiències multilingües i internacionals per a la resta del nostre alumnat? No, de cap manera. Per a aquest 75 % podem organitzar un *simil* d'experiència multilingüe, sense mobilitat però amb el mateix objectiu: parlarem de la «internacionalització a casa» com a concepte enormement ric i constructiu, que integrarà experiències acadèmiques de semiimmersió a l'aula, i experiències culturals de voluntariat lingüístic.

Caldrà, doncs, que preparem per a tots dos tipus d'experiència acadèmica multilingüe i internacionalitzadora i per a la pràctica professionalitzadora amb un co-

9. Aquest enfocament, també anomenat Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües a Catalunya, és la gran novetat dels nivells de primària i secundària, tot seguint les directrius europees (en anglès es parla de *content and language integrated learning* ('aprenentatge integrat de continguts i llengües'; CLIL), *integrating content and language* ('integració de continguts i llengües'; ICL), *content-based instruction* ('instrucció basada en el contingut'; CBI)) (Pérez-Vidal, 2008a i 2008b; Wilkinson *et al.*, 2006).

10. Cummins (1984) ha establert una diferència entre la competència bàsica per a la comunicació (*basic interpersonal communicative skills* ('habilitats comunicatives interpersonals bàsiques'; BICS)) i la capacitat lingüística lligada al context acadèmic on cal llegir i escriure amb rigor i exigència cognitiva alta (*cognitive academic language proficiency* ('competència cognitiva i acadèmica de la llengua'; CALP)).

neixement de llengües i una capacitat d'ús de les llengües, i una capacitat d'integració en contextos multiculturals. En definitiva, estem parlant de competències acadèmiques i culturals universitàries que han de formar per a les experiències d'internacionalització amb mobilitat o sense.

Pel que fa al personal d'administració i serveis, serà important decidir quin nivell de llengües estrangeres és necessari per a cada lloc de treball. Si el català és avui un requisit, l'anglès podria també ser-ho per a determinades tasques i serveis.

2.2. *Nivells lingüístics d'entrada: una última oportunitat i un valor afegit*

Respecte a aquesta segona qüestió, la universitat hi té molt a guanyar. Volem dir amb això que tant si els nivells d'entrada de l'alumnat pel que fa a les llengües catalana i castellana i a les estrangeres són adequats com si són deficitaris, podem fer-hi molt. En el primer cas, les universitats catalanes disposen de centres d'idiomes universitaris que poden assistir en una política del que anomenarem *rampes compensatòries* en llengües estrangeres —o en primeres llengües. Serà un repte compartit pretendre que, tal com proposarem més endavant, al llarg dels primers dos anys del grau que s'estigui cursant es dediquin temps i esforços a assegurar un nivell idoni en la llengua estrangera obligatòria, l'anglès. Pel que fa al segon cas, parlarem d'una gran oportunitat, a través de la formació rebuda en aquests centres, que permetrà que qui gaudeixi d'un nivell idoni en la primera llengua estrangera, l'anglès, pugui o bé millorar-lo o bé iniciar-se en una segona llengua estrangera o millorar-ne els coneixements, en el que seria un autèntic perfil multilingüe.

Respecte al personal d'administració i serveis, la formació en anglès passarà també a ser un valor afegit respecte al qual la universitat assumeix una responsabilitat. El programa de formació de la UPF ha permès formar centenars de persones que podran complir els objectius de multilingüisme allà on es trobin.

2.3. *Projecció de la llengua pròpia: canviar i guanyar té un cost*

Pel que fa al català, la llengua pròpia de la universitat, cal emfasitzar dues qüestions relacionades amb la mateixa especificitat de l'aprenentatge i l'ús de les llengües. La primera: més amunt hem parlat d'esforç sostingut per mantenir la situació actual del català, que, partint d'una relació d'asimetria respecte al castellà, ara veu aparèixer

un nou repte, la presència de l'anglès. Hem d'arribar a concretar què podem fer en aquesta nova situació. El català és la llengua de la institució, la llengua *mare* de la institució, per fer un símil amb l'individu. Les comunicacions es fan en aquesta llengua per principi, i les altres llengües es poden afegir al català, però mai substituir-lo. És interessant comprovar que si bé l'administració opera segons aquests paràmetres, aquest no és el cas del personal docent, i en aquest sentit el repte és clar per a qualsevol institució: com es pot conjugar la necessària obertura amb la preservació del català? Formació, incentius, reconeixement i exigència a terminis són les polítiques que ens calen.

I la segona: la distinció que hem introduït més amunt entre multilingüisme individual i multilingüisme social. L'especificitat de l'un ens ha de servir de lliçó per a l'altre. Això vol dir el següent: el multilingüisme individual, la competència en diverses llengües, és un fenomen que avui dia s'entén que no representa una suma exacta de les competències que un parlant monolingüe tindria de cadascuna de les llengües d'un multilingüe; la competència bilingüe no és la suma exacta de dues competències multilingües, ni la trilingüe la suma de tres. Sempre que un individu aprèn una nova llengua hi guanya molt, però segurament hi perd alhora una mica: barrejarà més termes i potser estructures sintàctiques, no tindrà tant de vocabulari en cadascuna de les llengües, etc.. La qüestió és si el guany compensa la pèrdua, i la compensa. En qualsevol cas, el preu a pagar seria molt alt si per mantenir-nos amb més català rebutgéssim el multilingüisme. En qualsevol cas, creiem que no serà això el que posarà en perill el català. El mateix passarà en el nou escenari social: l'ús de l'anglès i d'altres llengües estrangeres implicarà que la docència es distribuirà entre més llengües, amb la qual cosa potser perdrem hores en cadascuna de les llengües, però en guanyarem una d'addicional.

Ara bé, el repte és que, com s'ha dit, aquesta situació ens faci en última instància i en qualsevol cas guanyar projecció internacional per al català. És la torna que podem guanyar, però no sense polítiques específiques i imaginació. Cal, però, una política decidida en aquest sentit: formació, presència, iniciatives *pont*, hibridació cultural, i una visió de generositat i alhora d'exigència. De moment, què està passant? Cada vegada hi ha més estudiants estrangers que volen aprendre català quan són a Catalunya, i que volen conèixer el *fet català*. Els interessa la situació de coexistència de llengües del nostre entorn, i les iniciatives d'acolliment lingüístic són un èxit.

2.4. *Foment i gestió de la creixent diversitat lingüística i cultural*

Com hem dit, la universitat, en l'àmbit dels ensenyaments de grau, té com a objectiu acollir una diversitat de llengües i cultures que han d'integrar-se en un escenari en què el català és la llengua pròpia. Si volem créixer i integrar l'alumnat nouvingut i continuar acollint alumnat de mobilitat hem de tenir fórmules estables. El nostre alumnat local desitja poder relacionar-se amb els *erasmus*, desitja trobar una parella per a intercanvis de conversa. Ara bé, això no sempre és un fet, calen fórmules d'acompanyament, o bé calen fórmules generalitzadores. Alhora, en l'àmbit dels ensenyaments de postgrau, hauríem de ser modèlics un cop més. Es diu que hem d'assemblar-nos a Europa, però nosaltres sabem que ho hem de fer sense perdre el català, i que tot i que els postgraus puguin ser en anglès, tot alumne hauria d'acostar-se a l'experiència del català.

Per resumir, la nostra estratègia ens ha de permetre cobrir els tres objectius que es llisten més avall, que tenen cadascun d'ells un caràcter diferent: un caràcter acadèmic en el primer cas, un caràcter competitiu en el segon cas, i un caràcter democràtic, de justícia i d'accés al coneixement i a l'experiència universitària en el darrer cas.

a) Objectius de caràcter acadèmic: una formació amb visió professionalitzadora:

- Professionalitat amb nivells d'excel·lència
 - Importància d'una competència universitària en llengües per a la comunicació en l'àmbit laboral (català, espanyol, anglès i d'altres).
 - Valor afegit/oportú d'algunes llengües (xinès, àrab, romanès...).
- Recerca de qualitat
 - L'anglès o d'altres llengües, segons els àmbits.
- Català projectat a l'exterior
 - Cursos i activitats sobre el català en anglès
 - Publicacions catalanòfiles

b) Objectius de caire competitiu: mobilitat internacional:

- Mobilitat d'estudiants sortints
 - Llengües de destinació
- Mobilitat d'estudiants entrants
 - Català internacional
 - Llengües de qui ens visita

- Pràctiques internacionals
 - La llengua a les empreses
- c) Objectius amb sentit democràtic: internacionalització a casa (IaC):
 - Desenvolupament de la comprensió, el respecte, l'empatia envers persones procedents d'altres nacions, cultures socials, religions i ètnies que ens visiten i que volem que continuïn visitant-nos.
 - Activitats interculturals i internacionalitzadores (matèries impartides en terceres llengües, com ara l'anglès).
 - Preparació per a les relacions internacionals (llengües i coneixements interculturals sobre altres països/regions).

Aleshores estarem parlant de l'objectiu d'un ensenyament superior integral europeu obert al món per al qual la nostra estratègia podrà resumir-se en el següent: configurar un marc multilingüe que, des de la preservació i la promoció de la llengua i la identitat catalanes, permeti crear unes condicions favorables per a l'intercanvi lingüístic i cultural amb l'horitzó de la projecció al món i el desplegament de Bolonya.

5. Tres objectius pel multilingüisme: estratègia a curt, mitjà i llarg termini

Un cop identificades les nostres necessitats i la missió específica de la nostra universitat no resulta difícil aïllar els objectius centrals de l'estratègia que ens guiaran en l'elaboració d'un pla d'acció. Es tractarà de:

- a) *Consolidar l'espai de la llengua catalana com a llengua pròpia i oficial a la UPF.*
- b) *Garantir la presència de l'anglès com a llengua franca de comunicació internacional i de l'espanyol com a llengua cooficial a Catalunya, i d'interès per a molts dels alumnes que ens visiten.*
- c) *Incorporar-hi altres llengües.*

Tal com hem dit, la nostra missió és formar l'alumnat en llengües i preservar i projectar el català. Per fer-ho ens caldrà professorat format adequadament i una administració que hi doni suport. Ara bé, més enllà de la concreció, i de fet com a primer pas per al bon desenvolupament del Pla, ens caldrà compartir tot el que s'ha dit fins ara: la filosofia, la consciència de la importància de totes les llengües i la centralitat del català, que ara es troba en un nou context, el multilingüisme.

De fet, es genera una cadena d'etapes o nivells successius i interrelacionats que cal cobrir:

- visibilització-informació,
- formació-suport,
- dinamització-projecció.

En un primer nivell, que pot comportar un any de treball, cal tematitzar i fer visible en primer lloc la filosofia de la institució i l'acció política que se'n deriva, tot col·locant per tant el multilingüisme i la riquesa lingüística en l'horitzó del projecte de treball en aquest àmbit. A continuació es tracta de presentar i d'explicitar les diferents actuacions que formen el projecte, fase en la qual ens trobem. Els canvis en l'EEES i les noves programacions de grau representen el context i el moment idonis per a aquesta tasca. En un segon nivell, es tracta de formar i de donar accés a tots els mecanismes de suport lingüístic i cultural necessaris. Fins ara el català ha estat al centre de les programacions, i la voluntat política de la universitat, en el cas de la UPF, ha garantit unes actuacions comunes i unes iniciatives culturals de gran èxit. El tercer nivell, el de la dinamització, novament era el voluntariat lingüístic català. Ens faltaria, doncs, iniciar altres activitats com el mentoratge amb alumnat nouvingut de les escoles de l'entorn.

II. SOBRE EL PLA LINGÜÍSTIC. EL PLA D'ACCIÓ PEL MULTILINGÜISME A LA UPF

El Pla d'Acció pel Multilingüisme (PAM) de la UPF és el resultat d'aplicar, a la realitat específica catalana i de la nostra universitat, la filosofia presentada a la part I. Per tant, en primer lloc, presentarem la perspectiva específica adoptada en el nostre pla en tant que marc d'actuació, i en segon lloc les pròpies actuacions que se'n deriven en forma de full de ruta.

1. El marc d'actuació

El marc d'actuació es desplega d'acord amb un disseny global, tres conceptes clau, i uns agents possibilitadors del Pla.

1.1. *El PAM: disseny*

El Pla d'Acció pel Multilingüisme de la UPF és el fruit d'anys d'actuació en el terreny de les llengües¹¹ i d'una visió renovada a partir de la filosofia del multilingüisme que hem exposat al llarg de les seccions precedents. Un any de deliberacions i debats ha estat necessari per a la gestació del Pla. A continuació, com s'ha exposat, ha calgut un any més de difusió del Pla i de tot el que comporta, i de concreció de les actuacions que caldrà anar desplegant en un horitzó que s'allarga fins al 2013. Aquest espai ha estat fructífer tant internament com externament, en la mesura que ha fet possible la revitalització d'un espai comú de debat entre les universitats del nostre entorn —un exponent del qual són les jornades que aquest llibre commemora— i de l'espai europeu que més endavant es detalla. El Pla pot consultar-se en tres llengües al portal de les llengües de la UPF,¹² que en constitueix la primera actuació de difusió.

L'arquitectura del Pla aplega de manera sistemàtica el conjunt polièdric i equilibrat de les dimensions que s'han anat presentant en les anteriors seccions, els àmbits d'aplicació, les línies estratègiques i els conceptes clau. Com en qualsevol pla, en abordar les actuacions de política lingüística específiques es concreten unes actuacions generals i unes d'específiques per al desplegament dels nous graus i postgraus. L'esquema 1 en mostra clarament el disseny global; les tres barres verticals indiquen els àmbits d'aplicació, mentre que les línies horitzontals indiquen les línies de treball, i els conceptes clau apareixen a la part inferior de la figura.

Per tant, dins de cada dimensió el Pla integra els elements següents:

- tres àmbits d'aplicació: institucional, de la docència i de l'administració;
- cinc línies estratègiques d'actuació: normativa, informativa, formativa, de suport i de dinamització;
- tres conceptes clau: l'anglès com a «llengua de treball» i altres llengües estrangeres com a llengües de comunicació, la «seguretat lingüística» i la gestió del multilingüisme a l'aula;

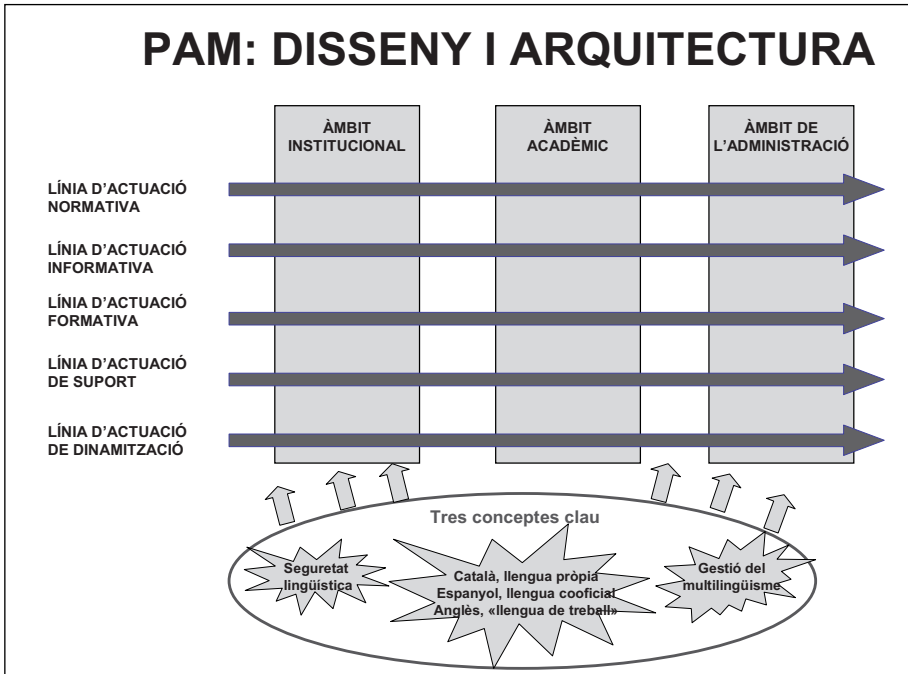
11. Vull fer esment de la valuosa aportació dels anteriors equips: del professor Albert Pla, delegat de la rectora Rosa Virós per a Política Lingüística; del professor Tomàs de Montagut, vicerector encarregat del mateix àmbit; del professor Jacint Jordana, qui, com a secretari general, va donar llum al Programa d'Ensenyament d'Idiomes de la UPF, i més tard com a vicerector va impulsar durant la seva curta vigència el Pla per a les Terceres Llengües, juntament amb el professor Albert Carreras; i, finalment, dels professors Jaume Casals i Carles Ramió, que van donar un últim impuls a la necessitat de treballar en el terreny de les llengües a la Universitat i van fer possible un vicerectorat dedicat exclusivament al tema.

12. Universitat Pompeu Fabra, Pla d'Acció pel Multilingüisme, 2007, <www.upf.edu/llengues>.

- vint-i-cinc actuacions generals;
- deu actuacions de política lingüística per a la docència als graus i als postgraus.

FIGURA 1

Disseny i arquitectura del Pla d'Acció pel Multilingüisme a la UPF



A continuació s'expliquen amb detall els tres conceptes clau i certs aspectes organitzatius del Pla d'Acció pel Multilingüisme a la UPF.

1.2. El PAM: filosofia a partir de tres conceptes clau

Tres conceptes ens permeten il·lustrar la filosofia presentada amb detall en les sessions anteriors; són els següents: 1) el català com a llengua pròpia, amb l'anglès com a llengua de treball i altres llengües terceres com a llengües de comunicació; 2) la «seguretat lingüística», i 3) la gestió del multilingüisme a l'aula. Per promoure l'anglès com a llengua de treball se n'ha de regular l'ús. Tot i que els precedents són ja

clars en els nivells educatius de primària i secundària, com s'ha dit, cal ser clars respecte d'on som i quins són els drets i els deures d'alumnes i professors. Per implementar amb èxit el principi de seguretat lingüística caldrà assegurar una responsabilitat compartida per part de tots els agents de la docència. Qui n'és responsable últim i general, d'aquesta seguretat, els deganats i departaments; qui n'és responsable immediat, el professor o professora, i qui és principal receptor de la seguretat, l'alumnat. La seguretat lingüística beneficia a tothom, dóna seguretat a tothom sobre la base d'uns drets i uns deures que professorat i alumnat han de conèixer, respectar i complir. El professorat, de manera responsable, aporta una informació a les secretaries, que sap que serà pública i vinculant. L'alumnat rebrà una informació i haurà d'actuar en relació amb els seus drets i deures. Finalment, per incloure la pràctica de gestió de l'aula multilingüe en la docència caldrà una comprensió adequada del concepte, i unes estratègies i tècniques docents.

1.2.1. L'anglès com a llengua de treball i altres terceres llengües com a llengües de comunicació

Estem parlant de fomentar el multilingüisme sobre la base del català com a llengua pròpia de la universitat, que la societat a la qual ens devem vol veure que promocióem i mantenim. La segona llengua en la nostra equació de multilingüisme és l'espanyol. En relació amb l'espanyol, la presència d'alumnat sud-americà —que és, d'altra banda, el que més ràpidament accedeix al català— permet reforçar l'interès d'ofertes de postgrau en espanyol i sobre l'espanyol (sovint sobre la docència de l'espanyol, com en el cas dels màsters en espanyol com a llengua estrangera, ELE).

En relació amb les llengües que anomenem *terceres*, és evident que l'anglès s'imposa com a llengua de treball acadèmic, i el seu tractament permet enfocar dues qüestions: com inserir l'alumnat que arriba i com preparar el nostre alumnat per a la mobilitat, sovint cap a països on l'anglès és la llengua més emprada en contextos acadèmics i professionals.

El món educatiu en general està preparant-se per a la fórmula innovadora d'introducció i ús de llengües estrangeres, que és l'ús d'aquestes llengües com a llengua vehicular de matèries curriculars de què hem parlat, el que anomenem *enfocament integrat de continguts i llengües*. Amb el benentès que l'ensenyament primari i secundari està aplicant aquesta idea a part del currículum escolar, la universitat no pot quedar-se enrere. Parlarem aquí de programa de semiimmersió en què algunes classes s'im-

parteixen en anglès (o en francès o en altres llengües, segons els programes). Aquesta fórmula genera beneficis espectaculars a diversos nivells, ja que, com hem vist, prepara per a experiències similars fora de casa nostra, i permet l'experiència a casa nostra (IaC), així com l'acollida d'alumnat en programes ERASMUS sense coneixements de les primeres llengües.

1.2.2. La «seguretat lingüística»

El document *Pla d'Acció pel Multilingüisme a la Universitat Pompeu Fabra [2007-2013]* estableix el terme «seguretat lingüística»,¹³ que ha passat a ser un terme d'ús compartit per la comunitat universitària en poc temps. Pot explicar-se el concepte de la següent manera: «En les activitats acadèmiques de la Universitat, la “seguretat lingüística” és un concepte clau en el procés d'implantació del multilingüisme a la UPF, en la mesura que és el fonament que ha de garantir en tot moment, més enllà de l'eventual llibertat d'elecció de llengua per part del professor i de les accions de planificació lingüística que es duguin a terme a escala concreta de cada centre o departament o a escala general de la Universitat, que les activitats acadèmiques [...] es realitzaran o seran en la llengua en què s'hagi anunciat que s'impartiran o es distribuïran. Per tant, d'acord amb el principi de seguretat lingüística —tant del professor que ha d'impartir una classe com de l'estudiant que ha de matricular-s'hi o prendre-hi part—, les activitats acadèmiques i els materials de curs, inclosos els enunciats dels exàmens, s'han d'impartir i distribuir durant tota la seva durada en la llengua que s'hagi indicat prèviament a l'inici d'aquestes, independentment de qualsevol circumstància —com ara un eventual canvi de professor o les eventuals mancances lingüístiques de qualsevol dels alumnes o destinataris—, i aquesta opció lingüística no es pot modificar sota cap concepte ni pot ser objecte de negociació entre els estudiants i el professor d'una assignatura —igual que no se'n pot negociar el temari, el calendari, la nota mínima per aprovar, la bibliografia o els exàmens, entre altres aspectes—, perquè això crearia inseguretat lingüística.» (Universitat Pompeu Fabra, 13).

Per tal de garantir la seguretat lingüística caldrà unes aplicacions informàtiques que puguin incorporar i fer pública aquesta informació. Caldrà, així mateix, establir un procediment per fer un seguiment del seu compliment, i de les possibles incidències que puguin sorgir. La informació que es desprengui del compliment d'aquest

13. Devem aquest terme a Albert Servitje, cap del Gabinet Lingüístic de la UPF.

principi possibilitarà la recollida de dades sobre usos lingüístics a la docència, i eventuais actuacions de planificació lingüística en aquest àmbit.

1.2.3. La gestió del multilingüisme a l'aula

La gestió del multilingüisme a l'aula es fonamenta en els drets i deures dels professors i dels estudiants a l'aula i en les activitats acadèmiques, i com interactuen entre si aquests deures i obligacions tant respecte a les tres principals llengües d'ús de la Universitat com a l'eventual utilització d'altres llengües.

Així, en el marc d'aquesta acció o objectiu s'estableix un protocol de gestió del multilingüisme a l'aula que ha de permetre, tot conciliant els drets i deures de tothom:

- Complir el marc legal vigent generalment establert pel que fa a les dues llengües oficials a Catalunya i fer-lo compatible amb l'estatus de llengua de treball que l'anglès té a la Universitat Pompeu Fabra.

- Assegurar la presència i la interacció del català, el castellà i l'anglès en les diverses situacions comunicatives que es produeixen a les aules de la Universitat, independentment de quina sigui la llengua emprada en la docència i de quina sigui la procedència dels estudiants que assisteixen a una classe, en un marc d'intercomprensió entre els estudiants de diverses procedències i entre aquests i els professors.

- Preveure i regular la utilització d'altres llengües en la relació acadèmica interpersonal que amb caràcter bilateral pugui acordar-se entre professors i estudiants.

- Contribuir decisivament al fet que es respectin els usos lingüístics establerts a la Universitat, i a evitar, per tant, que la internacionalització es faci sempre en detriment de la presència de la llengua catalana a les aules.

- Evitar o reduir a la mínima expressió qualsevol conflicte a les aules per motiu de llengua.

- Facilitar la presència d'estudiants i de professors estrangers i garantir, en la mesura que sigui possible, una certa igualtat d'oportunitats entre aquests i els estudiants i els professors locals, amb l'objectiu d'avançar de manera harmònica cap a la internacionalització i la trilingüització de la Universitat, primera etapa en el camí cap a un multilingüisme més ampli de la Universitat.

- Permetre i possibilitar un cert grau d'internacionalització «a casa» tant dels estudiants com dels professors locals de la Universitat, que podran així adquirir o reforçar els seus coneixements d'anglès, i eventualment d'altres llengües, sense sortir de la Universitat.

En virtut d'aquest protocol de gestió del multilingüisme a l'aula, a la Universitat Pompeu Fabra la vida i les activitats acadèmiques es desenvolupen o poden desenvolupar-se en català, en castellà o en anglès, sense perjudici, naturalment, de la utilització d'altres llengües en les relacions interpersonals o de caràcter bilateral i en determinats ensenyaments específics o en determinades accions acadèmiques de la Universitat, ja sigui perquè l'estudi de la llengua o de la cultura és una part central dels continguts acadèmics o bé per altres especificitats pròpies d'aquests ensenyaments o d'aquestes accions.

Per tant, idealment, per tal de treure'n el màxim partit i de poder gaudir-ne plenament, tots els estudiants i professors tenen l'obligació de tenir coneixements actius (capacitat de comprensió i d'expressió) d'almenys una de les tres llengües i com a mínim coneixements passius (capacitat de comprensió) de les altres dues llengües. Això ha de permetre garantir uns drets i establir uns deures per a estudiants i professors, en el sentit que tothom ha de tenir el dret d'expressar-se oralment i per escrit en la llengua de la seva elecció, i l'obligació, en contrapartida, de respectar l'opció lingüística dels altres, els entengui o no (Universitat Pompeu Fabra, 14-15). Això va acompanyat d'un pla de formació, suport i acompanyament d'aquestes polítiques amb un desplegament temporal, coincidint amb la implantació de l'EEES.

1.3. *El PAM: agents mobilitzadors*

Un pla d'acció traslladat a la realitat ha d'identificar els agents que el faran possible. Hi ha una primera instància i una segona instància d'agents. Els primers són els estaments que elaboren les polítiques i les autoritzen per representació democràtica, i així mateix en són els responsables directes. Els segons són l'aparell executiu i tècnic, els qui tenen els coneixements dels objectes mateixos de les polítiques i dels procediments i circuits necessaris per a la seva posada en marxa.

1.3.1. Agents en primera instància

Els agents de primera instància, tot i que amb nivells d'actuació i d'implicació diversos, són dependents entre ells i complementaris. Són els següents, per ordre de responsabilitat: Vicerectorat de Promoció Lingüística, estudis de grau i de postgrau,

professorat, personal d'administració i serveis, i estudiants. Vegem quines són les tasques, els drets i els deures que els són propis en cada cas:

— *El Vicerectorat de Promoció Lingüística*

- Com a òrgan polític, determina la filosofia i les estratègies i lidera els objectius de govern de la UPF relacionats amb les llengües.
- Com a òrgan central, harmonitza, canalitza, coordina i impulsa les diverses accions entorn del Pla i vetlla pel seu correcte desenvolupament.
- Elabora polítiques, directrius i normatives de llengües per als graus i els postgraus, plans de formació i de suport, programes de beques, premis, incentius, etc.

— *Els estudis de grau i de postgrau.* Com a òrgans, establiran uns «plans de llengües» (PL) propis (organització, regulació i control) si són llicenciatures, o segons les directrius i normatives si són nous graus.

- Són agents transmissors de consens, i intermediaris entre el Vicerectorat i el professorat.
- Reben instruccions i alhora gestionen els plans de suport.

— *El professorat*

- Com a col·lectiu, és alhora receptor i executor del Pla a les aules.
- Rep instruccions en relació amb la «seguretat lingüística» i la gestió del multilingüisme a l'aula. Per això gaudirà d'uns plans de formació lingüística i metodològica i de suport a la traducció i la correcció de textos. Té uns drets i deures específics.
- Pot comunicar-se directament amb l'alumnat en el dia a dia de la docència i transmetre-li el catàleg de drets i deures i, per tant, generar consens.

— *L'administració*

- Com a col·lectiu, és alhora receptora i executora del Pla a les aules.
- Desenvolupa un pla de llengües propi del seu àmbit (organització, regulació i control) per cobrir les places amb necessitats multilingües.
- Rep instruccions en relació amb la «seguretat lingüística» a les seves unitats. Per això gaudirà de plans de formació lingüística i de suport per a la redacció de textos administratius. Té uns drets i deures específics.
- Com a òrgan donarà suport tècnic al Pla.

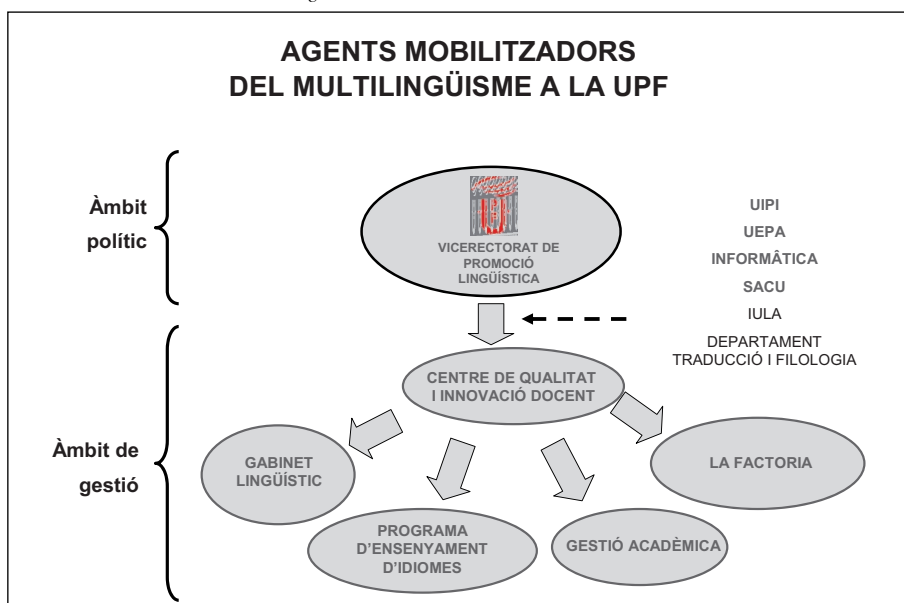
— *L'alumnat*

- És el col·lectiu principal a qui s'adreça el Pla, i qui tindrà drets i deures lingüístics en relació amb la «seguretat lingüística», els plans de formació en llengües als graus i, en paral·lel, també als postgraus.
- Gaudirà d'ajuts i premis.
- És l'agent intermediari entre la institució i l'alumnat que ens visita amb programes de mobilitat, i per tant pot ser decisiu per generar el consens necessari per a una bona comunicació intercultural i comprensió del fet català a través del voluntariat lingüístic.

1.3.2. Agents en segona instància

En segona instància, el Pla es nodreix de l'expertesa tècnica i de l'actuació de diferents unitats especialment relacionades amb les llengües dins la institució, tal com apareix en la figura.

FIGURA 2
Agents mobilitzadors del PAM de la UPF



Sota la coordinació d'un ens responsable en matèria de planificació lingüística i d'implantació, coordinació i difusió del Pla d'Acció per al Multilingüisme, els serveis i les unitats de la UPF següents sumen esforços en els àmbits que s'indiquen:

- a) Gabinet Lingüístic
 - Visió i corpus institucional multilingüe.
 - Voluntariat lingüístic.
 - Benvinguda lingüística.
 - Programa d'activitats culturals i lúdiques.
 - Intercanvis de conversa.

- b) Programa d'Ensenyament d'Idiomes
 - Formació multilingüe per als alumnes de la UPF.
 - Formació multilingüe per al professorat de la UPF per encàrrec del Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent.
 - Formació del personal d'administració i serveis de la UPF, d'acord amb el Servei de Desenvolupament.
 - Certificacions i avaluacions.
 - Benvingudes lingüístiques als alumnes de grau, de postgrau i als estudiants ERASMUS, així com al professorat estranger nouvingut.
 - Disseny de material didàctic i pedagògic multilingüe.

- c) Servei de Gestió Acadèmica
 - Coordinació, publicació i aplicació del mapa lingüístic a través de les secretaries de centres i departaments.
 - Multilingüisme en la documentació acadèmica (tres llengües).

- d) Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent
 - Formació del professorat.
 - Benvingudes al professorat nouvingut.

- e) La Factoria
 - Suport per a la generació de material multilingüe.

- f) Institut Universitari de Lingüística Aplicada
 - Aportació de corpus lingüístics i de terminologia.

g) Departament de Traducció i Filologia

— Expertesa i recerca entorn de l'adquisició i l'aprenentatge de llengües, les noves tecnologies i la traducció.

— Representació en reunions nacionals i internacionals sobre llengües.

Amb d'altres graus d'implicació les unitats de la universitat que treballen per a la projecció institucional, l'avaluació i qualitat, l'atenció als estudiants, i unitats acadèmiques dedicades específicament a les llengües com ara l'Institut de Lingüística Aplicada i el Departament de Traducció i Filologia són clau i determinants, per la seva expertesa, en la gestació i desenvolupament del Pla.

2. Les actuacions en matèria de política lingüística del PAM

Les actuacions en matèria de política lingüística s'organitzen amb un horitzó acadèmic específic i, per tal d'aconseguir arribar-hi, s'estableix el full de ruta.

2.1. *El PAM: horitzó acadèmic*

Les actuacions del PAM es defineixen al voltant dels àmbits en què caldrà incidir al llarg dels anys de desplegament del Pla. Des del moment en què parlem d'incidir en l'exigència que s'estableix per a la docència estarem entrant en el terreny de la política lingüística pròpiament dita. És en aquest àmbit en què l'alumnat haurà d'assolir els objectius que la Universitat li proposa, però alhora gaudirà del paquet de mesures per facilitar-li aquest assoliment. El PAM compleix la missió d'excel·lència en els tres objectius esmentats més amunt (vegeu la secció 5): consolidar l'espai de la llengua catalana, i establir l'anglès com a llengua de treball i el castellà o espanyol com a llengua d'interès per a molt alumnat que ens visita, i així mateix d'altres terceres llengües de tradició a casa nostra o de nova implantació. Per tal d'assolir-los ens fixem una política lingüística universitària que té com a objectiu garantir la competència en català, castellà i anglès, a nivell acadèmic especialitzat. Això vol dir poder comunicar-se per escrit i verbalment en totes les activitats d'una aula universitària amb nivells de competència avançada i en relació amb els textos i el lèxic de l'especialitat. Caldrà poder parlar i debatre sobre la matèria en aquestes tres llengües, i poder llegir i escriure textos de diversos tipus i fins a la llargària pròpia de treballs acadèmics. Per assolir aquests

objectius cal un nivell de competència general base mínim, que la Universitat fixa en el B2 de l'MECR. Tenint en compte que part de l'alumnat pot no haver assolit aquest nivell, es possibilitarà l'obtenció de crèdits a partir de l'assoliment d'aquest nivell en l'escola d'idiomes propi de la universitat. Per afavorir l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera, autèntic valor afegit multilingüe, s'afavorirà igualment l'obtenció de crèdits. S'organitzaran activitats de trobada entre alumnat local i alumnat de mobilitat: tàndems lingüístics, acol·lides, cinefòrums, sortides guiades...

En resum, estarem parlant, doncs, de:

— Enfocament cap a:

- Competències acadèmiques: escriptura, lectura, comunicació oral en les llengües pròpia i cooficial (català i castellà) i estrangeres (anglès + una altra).
- Terminologies específiques per especialitats.
- Competències de preparació professional.

— Competència universitària en la llengua pròpia i l'espanyol (nivell C2 de l'MECR).

— Nivells d'entrada d'usuari avançat en anglès (nivell B2 de l'MECR).

— Itineraris compensatoris per a nivells inferiors al B2 a l'inici del grau.

— Promoció d'altres llengües de tradició entre nosaltres (alemany, francès, italià) i d'altres de comunitats nouvingudes (àrab, xinès, romanès, hindi).

— Dinamització i activitats per fomentar la comprensió intercultural per a la col·laboració.

2.2. *El PAM: full de ruta per a la política lingüística*

En aquest apartat final es concreten les actuacions que faran possible desplegar la política lingüística que acabem de descriure breument. Les polítiques lingüístiques estan formades per un seguit de petites actuacions complementàries, que des de la perspectiva de l'estudiant es converteixen en el seu itinerari lingüístic. Per ordre cronològic, l'estudiant que es matricula a la UPF passarà per les situacions següents, i se li donaran les alternatives que aquí s'enumeren:

1) Diagnòstic de nivell d'entrada en llengües (pròpia, cooficial i estrangera). Nivell establert: B2 de l'MECR.

2) Opcions:

— Diagnòstic negatiu: itineraris compensatoris recomanats al llarg del grau (presencials, semipresencials).

- Diagnòstic positiu: millora de la competència en anglès (nivell C1 de l'MECR), o en català i/o espanyol si és internacional; una altra llengua afegida fins a tres cursos complets (PEI).
- 3) Docència en semiimmersió al grau en anglès L3 i també altres terceres llengües (Enfocament Integrat de Continguts i Llengües, EICLE/ICL/CLIL/EMILE). Pla de Llengües dels estudis.
- 4) Cursos de llenguatge especialitzat i terminologies específiques per desenvolupar habilitats acadèmiques (català, espanyol, anglès, etc.) dins del pla d'estudis del grau:
 - Suport per a la semiimmersió en una L3.
 - Suport per a la mobilitat (entrant/sortint).
- 5) Requisit d'entrada en les llengües pròpia i cooficial per a estudiants de fora de l'Estat que cursen el grau:
 - Itineraris compensatoris recomanats al llarg del grau (presencials, semi-presencials) (PEI).
- 6) Itineraris formatius en la llengua pròpia i en la cooficial per a l'alumnat de mobilitat temporal (entrant) amb crèdits.
- 7) Formació específica de preparació per a la mobilitat, amb èmfasi en la fluïdesa oral i en la inter- o transculturalitat.
- 8) Foment i suport en català, anglès, espanyol per al personal docent i investigador lligat a incentius.
- 9) Pla de llengües de l'administració de la Universitat, amb requisits segons el mapa lingüístic de l'administració.
- 10) Això s'emmarca en un projecte de llengües propi de la Universitat, amb una filosofia i un pla de desplegament (tal com es presenta en aquest capítol).

3. Corol·lari: el nou escenari català

En el panorama actual, el conjunt de les universitats catalanes estan abordant el repte de les llengües dins l'EEES amb perspectives similars i opcions semblants. La consciència i el reconeixement mutu amb què s'està treballant és un fet enormement encoratjador i que permet preveure avenços col·lectius desitjables.

Les llengües obren portes, es diu, però també mouen diners. No sembla correcte que les universitats i tots els seus esforços en aquest terreny no vinguin acompanyats de polítiques decidides en aquest sentit, que malauradament un dia van començar i

van veure's truncades. Els esforços que s'estan fent són seriosos i de gran nivell professional. Hi ha expertesa tècnica i de gestió. Les escoles universitàries d'idiomes acullen milers d'alumnes, els serveis lingüístics corregeixen milers de pàgines. La filosofia ha estat reflexionada i impulsada pels organismes europeus, les fórmules tenen garanties, ja que altres universitats ens serveixen de model.

Vull acabar transmetent la meua certesa en el sentit que la nostra aportació al panorama de l'EEES, la nostra fortalesa, és precisament la riquesa del català, el que pot semblar-nos des de casa nostra la nostra feblesa però que sovint des de fora es percep com una situació reeixida. Aquí les fórmules han de continuar sent nostres. Moltes ja són modèliques, ens cal continuar treballant en aquesta nostra preocupació central. Confiem que podrem gaudir de la satisfacció de comprovar d'aquí a uns anys que llengües, cultures i objectius professionals s'han desenvolupat dins l'horitzó europeu del projecte de Bolonya.

Referències bibliogràfiques

- COMISSIÓ EUROPEA. 1995. *Teaching and Learning: Towards a learning Society*. 449 *White Paper on Education and Learning*. Brussel·les: DGV.
- 2003. *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Brussel·les.
- 2008. *A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Brussel·les.
- CONSELL D'EUROPA. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- CUMMINS, J. 1984. *Bilingualism and Social Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PÉREZ-VIDAL, C. 2007. «The European Framework of reference: The Portfolio». A: USÓ, J. E.; RUIZ-MADRID, N. [ed.]. *Pedagogical reflections on learning languages in instructed settings*. Cambridge: Cambridge Scholar Press (144), p. 112-140.
- 2008a. «El Enfoque Integrado de Contenidos y Lengua en Europa». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 168, p. 7-17.
- 2008b. «The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study». A: LORENZO, F.; CASAL, S.; ALBA, V. de; MOORE, P. [ed.]. *Modelos y prácticas en EICLE*. Múrcia: RESLA.
- TUDOR, I. 2008. «The language challenge for Higher Education Institutions in Europe, and the specific case of CLIL».

- TUDOR, I.; MACKIEWICZ, W. 2008. «English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge». A: PÉREZ CANADO, M. [ed.]. *Linguistic Insights*. Berna; Berlín; Brussel·les; Nova York: Peter Lang.
- WILKINSON, B.; ZEGERS, V.; VAN LEEUWEN, Ch. [ed.]. 2006. *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Nimega: Valkhof Pers.

Balanç del seminari i propostes per al debat

Isidor Marí

Director de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC
Membre de l'Institut d'Estudis Catalans

Aquest text és un simple resum, preparat mentre es desenvolupava el seminari, de les qüestions que més van atreure l'atenció dels participants i van ser objecte de debat o que van ser destacades com a temes que mereixen de cara al futur un examen més detingut. És possible que alguns dels punts no trobin un vincle prou clar amb els textos escrits de les ponències que recullen aquestes actes.

1. El multilingüisme: un nou context i un nou repte

Al llarg del seminari s'ha posat de manifest que el multilingüisme no és tan sols una possibilitat que s'ofereix a les universitats, sinó que constitueix un nou context ineludible en el desenvolupament de les activitats universitàries, respecte al qual és imprescindible que cada universitat i el sistema universitari en conjunt adoptin les polítiques adequades.

Al mateix temps, però, la interpretació que es fa d'aquest nou context multilingüe condiona l'orientació de les actuacions que s'emprenen per tal de gestionar-lo. En efecte, alguns sectors de la universitat —que encara constaten les dificultats que persisteixen per a l'ús normal de la llengua catalana en molts de camps de la docència, la recerca o l'administració— tendeixen a veure en la irrupció creixent del multilingüisme una amenaça per a l'equilibri lingüístic que volen establir, ja que consideren que la introducció de nous idiomes es farà en detriment de l'espai aconseguit dificultosament per la llengua catalana.

D'altra banda, però, cal subratllar que d'altres sectors universitaris, cada vegada més rellevants, en fan una interpretació inversa: la incorporació d'una estratègia

multilingüe no seria una amenaça per a la consolidació del català com a llengua pròpia de la universitat, sinó, al contrari, una oportunitat. Des d'aquest punt de vista, l'adopció de criteris de gestió de la diversitat lingüística en els diferents àmbits d'activitat de les universitats pot constituir una ocasió excel·lent per a renovar la política lingüística universitària, massa centrada en els litigis que han acompanyat la regulació dels usos de les llengües oficials, i per a recuperar el sentit funcional de cada llengua, de manera que el català torni a ser objecte d'atenció i es pugui legitimar la seva funció central a la universitat al costat de les altres llengües. Si tenim en compte que, com dèiem, ja és inexcusable que l'activitat universitària esdevingui gradualment més multilingüe, l'aprofundiment en aquesta perspectiva mereix tota la nostra consideració.

Tot i això, cal tenir en compte que en alguns camps el pragmatisme i la competitivitat de les polítiques universitàries poden haver donat peu a associar les estratègies d'internacionalització i d'introducció del multilingüisme amb l'amenaça del retrocés de la llengua catalana: és força freqüent que les universitats, fins i tot públiques, en el disseny de l'oferta de postgrau en règim econòmic autofinançat, deixin de banda el compromís amb el català, com a llengua pròpia de la universitat i de la societat del seu entorn, i tendixin a vehicular aquesta oferta internacional exclusivament en llengua castellana.

La consolidació d'aquest tipus de tendències, segurament influïdes per l'anomenat *neodarwinisme lingüístic*,¹ present en el conjunt de la societat, donaria la raó als que veuen com un perill que la universitat pública adopti criteris de gestió privats en l'estratègia d'internacionalització, amb les conseqüències negatives que apuntàvem respecte a la possible marginació del català.

És en aquest context ambivalent que les universitats han d'elaborar les noves estratègies multilingües, en un procés que convé que combini tres nivells d'actuació:

— Orientar la implantació del multilingüisme a l'objectiu primordial: oferir als futurs titulats la capacitació lingüística que necessitaran per a l'exercici de la seva activitat professional —tant en l'entorn immediat com en la perspectiva d'una mobilitat internacional creixent. Una competència multilingüe que, més enllà dels idiomes, ha d'anar acompanyada de la capacitació per a les relacions interculturals.

— Adequar les capacitats multilingües de la mateixa universitat —personals,

1. Com probablement saben els lectors, aquest terme designa la mentalitat segons la qual s'hauria d'acceptar com un fet natural o fins i tot positiu que l'expansió d'unes llengües dominants en detriment dels àmbits d'ús d'altres llengües subordinades acabi determinant l'extinció d'aquestes darreres.

tecnològiques, organitzatives— a aquestes noves exigències de la docència, la recerca, la difusió i l'administració.

— Facilitar l'evolució multilingüe de la societat: mantenir actiu l'esperit crític que ha de caracteritzar la vida universitària, analitzar les implicacions socials, culturals i polítiques d'aquesta transformació, i contribuir a la reflexió pública sobre l'orientació del multilingüisme en el conjunt de la societat.

En el seminari s'ha constatat que, davant de tots aquests reptes, les universitats de l'àrea lingüística catalana es troben en una posició relativament favorable dins el context europeu i, sobretot, en el context espanyol, ja que la doble oficialitat lingüística ha obligat a adquirir una notable experiència en la gestió del multilingüisme, tant en els serveis tècnics —amb el desplegament de serveis lingüístics altament capacitats— com en els òrgans de govern, perquè totes les universitats han hagut d'avançar poc o molt en la definició i l'execució de polítiques lingüístiques.

2. Un tema que reclama espais de debat serè i tècnic

Els participants en el seminari subratllaven amb encert que la clarificació de les qüestions lingüístiques exigeix que es puguin analitzar al marge de les polèmiques que sovint s'hi interfereixen a causa de la politització o la càrrega ideològica que s'hi afegeix.

Els efectes d'aquest tipus de derivacions són habitualment negatius, ja que les posicions en el debat solen limitar-se a uns aspectes concrets en detriment de la comprensió i la valoració global de les coses, i la controvèrsia a voltes impedeix que predominin les solucions tècnicament més adequades.

D'altra banda, també es fa necessari incorporar al debat una visió especialitzada de les qüestions lingüístiques, defugint la superficialitat esquemàtica del que alguns participants qualificaven de «*fast thought*» (per analogia amb el *fast food*). Les mentalitats monolingües que abunden entre els parlants de llengües de gran difusió solen propiciar aquest tipus de simplificacions.

Convé, doncs, que el debat sobre el multilingüisme de la universitat trobi espais adequats, al marge del que algun participant qualificava de «mullader polític» entorn de la qüestió lingüística.

3. Quin multilingüisme?

Un dels punts centrals del debat sobre el multilingüisme universitari ha de ser, evidentment, la selecció de les llengües que cal prendre en consideració i la caracterització del lloc que han d'ocupar en les diferents activitats universitàries.

En aquest sentit, els participants en el seminari s'identificaven amb les prioritats enunciades en la política universitària: l'anglès mereix una atenció preferent entre les llengües estrangeres i el català ha de tenir el suport necessari perquè s'arribi a consolidar com la llengua pròpia de la universitat en conjunt. D'altra banda, però, es considerava imprescindible que aquesta atenció especial a l'anglès no comportés l'oblit d'altres idiomes que han tingut o mereixen tenir un lloc significatiu en la vida universitària.

El model de multilingüisme que adopti la universitat s'ha de guiar per una valoració detallada de les necessitats lingüístiques de la societat catalana, en funció de les seves relacions econòmiques, socials i culturals amb els països del seu entorn —i també en funció de la mateixa complexitat lingüística interna, cada vegada més acusada. Un estudi específic d'aquestes necessitats permetria orientar els objectius segons les prioritats identificades en cada sector de la societat i projectar-les en cada àrea de l'activitat universitària.

Alguns dels participants suggerien que aquest model multilingüe seria desitjable que es definís en un debat de tot el sistema universitari, en una espècie de pacte nacional sobre el multilingüisme de la universitat, de manera que l'autonomia de cada universitat es definís per referència al conjunt, i no pogués justificar l'absència de compromís d'una universitat amb l'estratègia multilingüe general.

4. El marc jurídic i polític actual

Un altre punt interessant dels debats del seminari va ser la valoració del marc jurídic i polític actual de les polítiques lingüístiques universitàries. La constatació més generalment compartida era la limitació evident dels principis actuals, que confien a cada universitat l'adopció de polítiques de foment del català com a llengua pròpia, mantenint alhora el principi de lliure opció individual pel català o el castellà. La necessitat de fer un desplaçament ben articulat de l'article 6.4 de la Llei d'universitats de Catalunya resultava evident per als participants.

Algunes de les intervencions atribuïen la manca d'iniciativa en aquesta direcció

a l'acomplexament dels responsables polítics i universitaris davant de la conflictivitat que alguns grups ideològics van promoure entorn de les regulacions de caràcter lingüístic. D'altres comentaris apuntaven que la manca d'arguments entre els directius per tal de legitimar les polítiques lingüístiques es devia en part a una considerable desconnexió entre els responsables polítics i els equips tècnics de la universitat i de l'Administració. Fos com fos, la conseqüència d'aquest estancament jurídic pot ser una progressiva acceptació de la minorització de la llengua catalana, com si es tractés d'un fet inexorable.

Els participants en el seminari valoraven, en canvi, molt positivament la introducció del principi de seguretat lingüística, que pot consolidar la llengua vehicular dels cursos i garantir el dret dels estudiants a rebre l'ensenyament en la llengua pròpia de la universitat i en altres idiomes, i legitimar conseqüentment la necessària capacitat lingüística del professorat.

La consolidació jurídica d'aquest tipus de principis i l'establiment de protocols interuniversitaris comuns sobre l'acollida dels estudiants arribats com a resultat de les polítiques de mobilitat van ser punts que els debats del seminari van considerar especialment interessants per al bon funcionament del multilingüisme.

5. L'enfocament de cada universitat

Respecte als punts primordials de l'enfocament multilingüe de cada universitat, els debats del seminari recomanaven que es parteixi de la consideració del multilingüisme com un factor de qualitat de l'activitat universitària, que cal incorporar explícitament i específicament als sistemes d'avaluació, i no entenen-lo com un element de màrqueting i de competitivitat en la captació d'estudiants.

És important també que la universitat no es limiti a organitzar el seu multilingüisme, sinó que defineixi i faci públic el seu propi projecte multilingüe, a fi que sigui conegut i entès per la comunitat universitària.

Cada universitat ha de tenir en compte el seu propi context i valorar les possibilitats que ofereix per a la implantació del multilingüisme: en alguns casos pot ser preferible adoptar iniciatives multilingües específiques en un centre en què resulti especialment justificat i efectiu, més que pretendre fer-ne una introducció homogènia en tots els estudis. Aquestes iniciatives pilot poden tenir un efecte positiu d'estímul i emulació respecte a la resta dels estudis, i permetre que es desenvolupin les capacitats i les experiències de manera gradual.

Pel que fa a l'oferta de titulacions en què el multilingüisme ocupa un lloc destacat, els debats suggerien que cal transmetre als estudiants un concepte clar de l'interès de les seves futures competències lingüístiques: posar en valor el multilingüisme i donar-hi el degut reconeixement acadèmic. Algunes universitats no es limiten a destacar la formació multilingüe adquirida fent-la explícita en el suplement del diploma, sinó que estableixen titulacions bilingües, que garanteixen una competència equivalent en més d'una llengua.

Una de les observacions importants fetes en el seminari —i no tan òbvia com es podria pensar en principi— és que l'adopció d'una estratègia multilingüe consistent reclama la potenciació dels centres o departaments d'idiomes de la universitat. És relativament freqüent que el professorat d'idiomes i els estudis d'idiomes ocupin llocs marginals o secundaris en l'estructura universitària, i això pot constituir un inconvenient seriós per a la implantació eficaç del multilingüisme.

Una altra de les advertències formulades en els debats feia referència a les condicions satisfactòries per a la introducció d'idiomes com a llengües vehiculars —l'anomenat EMILE (ensenyament d'una matèria integrat amb una llengua estrangera) o CLIL (*content and language integrated learning*, 'aprenentatge integrat de continguts i llengües'). Els participants creien que l'adopció de llengües vehiculars estrangeres en la docència sense uns coneixements suficients per part del professorat i dels estudiants podria donar lloc a un aprenentatge deficient tant de l'idioma com de la matèria, i originar un efecte contraproductiu de desconfiança envers el multilingüisme.

6. Quines competències lingüístiques?

El seminari va prestar una atenció específica a la facilitat amb què s'obliden les competències lingüístiques que fan referència a les llengües més properes (el català o el castellà) i es pensa en el multilingüisme com un assumpte que sols concerneix les llengües estrangeres.

La mateixa etiqueta de *llengües estrangeres* pot contribuir a aquesta falta de consideració global de totes les llengües presents en l'activitat universitària. Alguns participants suggerien que convenia parlar més aviat de *idiomes moderns* o *llengües vives*, que són conceptes menys excloents: en realitat, el català hauria de poder formar part de l'oferta d'idiomes moderns de moltes universitats espanyoles i europees. La denominació de *llengües segones* fa referència més aviat a l'enfocament adequat per a l'estudi d'una llengua que no és l'habitual o primera de l'aprenent. D'altres suggerien que el

terme *llengües ambientals* podia servir per a referir-se a idiomes no estrangers, sinó presents en l'entorn social. Finalment, el concepte de *tercera llengua* també es prestava a interpretacions poc concretes i no es considerava prou precís.

Un punt important en el debat universitari actual és la consideració que cal donar a les competències lingüístiques d'entrada i de sortida, que no sols han de constituir un punt de referència en els objectius de cada programa o cada curs, sinó que caldria que fossin explícits en les mateixes condicions d'accés i de sortida de cada carrera o de la universitat en general, en funció de les llengües vehiculars habituals en la docència.

La perspectiva d'establir proves lingüístiques d'accés va ser debatuda específicament, i els participants consideraven que, encara que no s'arribi a establir aquest tipus de proves com a requisit d'accés per a cadascuna de les llengües vehiculars, ja seria altament útil per a conscienciar sobre la importància de les competències lingüístiques que la universitat (o el conjunt del sistema universitari) establís aquest tipus de proves amb caràcter simplement orientatiu per a tots els estudiants sense acreditació lingüística prèvia en alguna de les llengües vehiculars. Una mesura informativa d'aquest tipus, acompanyada de mesures de suport a l'aprenentatge d'unes competències inicials en les llengües vehiculars o amb rampes de preparació lingüística per a l'accés a determinats estudis, podria resultar gairebé tan eficaç com l'establiment de requisits lingüístics d'accés. Alguns participants apuntaven també la utilitat d'introduir de manera gradual en els estudis universitaris el portafolis europeu de les llengües, que resulta un instrument eficaç de seguiment dels avenços de l'estudiant en la consecució dels seus objectius de competència lingüística.

Un altre comentari especialment rellevant feia referència a la mateixa concepció de la competència multilingüe, que no hauria de ser entesa com una juxtaposició de competències unilingües simètriques però independents. Al contrari, cal entendre que es tracta d'una competència integrada, que inclou la capacitat de combinar llengües diferents, receptivament o activament, segons les relacions comunicatives. Per tant, els objectius de competència multilingüe han de proporcionar també una actitud favorable al respecte i l'acceptació d'entorns en què s'usen llengües diverses i cada participant exercita productivament les llengües en què té una competència més alta, i desenvolupa receptivament la comprensió de les altres llengües dels participants, en les quals no pretén aconseguir el mateix nivell d'habilitats expressives. L'experiència Eurocom, centrada en l'aprenentatge receptiu paral·lel de diverses llengües de la mateixa família (Eurocomrom, per exemple, per a les llengües romàniques), semblava una aproximació digna de ser explorada amb aquesta finalitat. La

progressiva implantació en algunes universitats d'aules multilingües —en les quals s'usa una llengua vehicular o dues, però s'assumeix que els estudiants poden expressar-se en algunes altres i el grup n'ha de desenvolupar una certa comprensió receptiva— constitueix un tipus d'experiències per a desenvolupar aquest tipus de capacitats multilingües en part productives i en part receptives. D'altra banda, el desenvolupament de les competències multilingües formarà part sense cap mena de dubte dels aprenentatges constants al llarg de la vida, i aquest tipus de pràctiques de comprensió i expressió en diferents llengües serà cada vegada més freqüent en els entorns acadèmics i professionals europeus i internacionals.

Pel que fa a la ubicació de les matèries lingüístiques en els plans d'estudi, hi havia el dubte sobre la conveniència d'incorporar-les a les matèries bàsiques o a les transversals, i una certa inquietud sobre els efectes que tindria que alguns plans d'estudi les consideressin competències extracurriculars. En qualsevol cas, es feia èmfasi en la necessitat que l'aprenentatge d'idiomes amb orientacions específiques es fes sempre que fos possible amb caràcter significatiu —associat, per exemple, a la mobilitat o a pràctiques en contextos en què l'idioma estudiat tingués un ús habitual. La transició de l'aprenentatge de l'idioma des d'un curs d'orientació general cap a un curs d'orientació específica que donés pas a l'EMILE/CLIL semblava l'itinerari lògic.

Un apartat especialment important de la implantació d'aquest tipus de matèries és, com ja apuntàvem abans, la capacitat lingüística suficient del professorat. Els participants creien que una universitat que explicita i legitima adequadament un determinat model multilingüe en funció dels objectius d'aprenentatge i dels seus compromisos amb la societat no hauria de tenir gaires inconvenients a l'hora d'establir determinats requisits lingüístics d'accés en la selecció de professorat, acompanyats a més de la consideració com a mèrit preferent de la capacitat multilingüe dels docents. La valoració de l'ús vehicular de diverses llengües en els sistemes d'avaluació del professorat i de les seves experiències d'innovació docent seria sens dubte un estímul per tal que les competències lingüístiques —incloent-hi l'acreditació de coneixements de català— es reflectissin en la pràctica i no es limitessin a un simple tràmit administratiu.

7. El multilingüisme en la recerca

Els comentaris dels participants sobre les relacions entre multilingüisme i recerca feien referència a aspectes bastant diferents, però tots ells singularment interessants.

En primer lloc, es va reclamar que el procés d'incorporació del multilingüisme a les activitats universitàries anés acompanyat de projectes de recerca sobre els diversos aspectes d'aquest mateix procés, a fi que no es limités a una actuació sense fonaments ni avaluació. En efecte, són moltes les qüestions relacionades amb el multilingüisme que mereixen estudis prospectius o valoratius, i tant la implantació del multilingüisme com la recerca sobre l'aprenentatge i l'ús de les llengües —i sobre els processos de canvi organitzatiu— se'n podrien veure beneficiades.

Un segon punt, igualment important, va ser l'observació de molts dels participants sobre l'ús acrític de les llengües en el procés de recerca en general. Tot reconeixent la conveniència d'accedir a la comunicació científica en llengua anglesa —avui clarament dominant en molts de camps de coneixement—, hi havia participants de diferents països que s'expressaven de manera molt severa respecte a les pretensions d'ús exclusiu de l'anglès en totes les activitats i comunicacions relacionades amb la recerca, fins i tot en organismes locals —i no internacionals— de recerca.

Algun dels participants recordava —sorpresa d'haver-ho de fer— que el coneixement universal és multilingüe per naturalesa, o no és realment universal. Per tant, un esperit universitari crític s'hauria de qüestionar la implantació d'índexs bibliomètrics centrats exclusivament (o quasi) en una sola llengua. El reconeixement del valor acadèmic de les aportacions fetes en altres llengües que l'anglès és especialment indiscutible en determinats camps del saber. I les institucions catalanes de recerca no haurien de considerar incompatibles dos objectius que són complementaris: potenciar la internacionalització del sistema català de recerca per mitjà de la producció i la difusió en anglès (i si cal en altres llengües) i, alhora, promoure la recerca en funció de les prioritats de la societat catalana i la presència normal del català en els cercles internacionals de recerca.

Un exemple de la contradicció en què poden caure les institucions catalanes de recerca en aquest afany d'exclusivitat de l'anglès com a llengua de recerca és el criteri de l'ICREA de demanar que tota la documentació de les sol·licituds es formalitzi només en anglès. En canvi, la Copenhagen Business School, una de les més acreditades internacionalment, explicita el seu compromís públic amb el danès i l'anglès com a llengües perfectament compatibles.

Anant més al fons de la qüestió, la professora Berthoud, presidenta de l'Acadèmia Suïssa de les Ciències Humanes i Socials, adduïa investigacions que posen en evidència que els mateixos resultats de la recerca internacional s'empobreixen —perden matisos i contextos rellevants— si es vehiculen en una sola llengua.

Els participants creien necessari abordar aquestes qüestions des d'unes òptiques menys enlluernades per l'expansió internacional de l'anglès i més favorables a l'equilibri gradual entre les diferents llengües de cultura.

8. El paper decisiu dels serveis lingüístics

En el transcurs del seminari van ser diverses les ocasions en què es va constatar el caràcter decisiu de la funció dels serveis lingüístics en l'evolució de l'ús de les llengües a la universitat, tant en el passat com de cara a la incorporació del multilingüisme. Són unitats que han tingut i poden tenir un paper positiu d'impulsors proactius d'iniciatives en camps diversos, un rol en el qual han de ser reconeguts i potenciats. Tanmateix, els participants advertien de l'error que seria deixar exclusivament a la seva responsabilitat l'impuls del multilingüisme universitari, que ha de ser liderat ineludiblement pels equips de govern de les universitats.

Al mateix temps, és evident que hi ha noves funcions que han d'incorporar, readaptant parcialment la seva activitat actual: adoptar i adaptar recursos d'enginyeria lingüística, promoure noves formes d'accessibilitat, actuar com a «caçadors de tendències» en el seu àmbit, identificar i difondre nous altaveus i productes estrella, desvetllar nous actius de coneixement...

I sobretot, el nou context reclama que aquells serveis que s'havien orientat específicament —o gairebé exclusivament— a l'ús del català a la universitat, ara no es quedin al marge del procés d'incorporació del multilingüisme. D'una banda, perquè aquest divorci entre el català i les altres llengües pot tenir conseqüències nefastes, però de l'altra, perquè tota l'expertesa dels serveis lingüístics, sumada a la dels centres d'idiomes, són el millor actiu per a l'impuls del multilingüisme.

Aquesta confluència entre serveis de català i centres d'idiomes ja és perceptible en diverses universitats, amb resultats positius, i apunta a un primer resultat convenient: l'establiment d'un sistema universitari integrat d'acreditació de competències lingüístiques per a qualsevol idioma.

9. Les eines lingüístiques

Com dèiem més amunt, la utilitat de les eines informàtiques de processament del llenguatge per a la gestió del multilingüisme va ser objecte d'atenció específica en els

debats del seminari. Els correctors avançats, els diccionaris i les terminologies en línia, els sistemes de traducció assistida, etc. són instruments indispensables en una universitat que ha de gestionar satisfactòriament diferents idiomes en les seves activitats.

Alguns participants apuntaven a sistemes més complexos de suport tecnològic al multilingüisme universitari. Per exemple, els repertoris integrats de recursos que algunes universitats posen a l'abast de tothom per mitjà de tallers o laboratoris de suport a la redacció acadèmica. O el desenvolupament d'espais virtuals multilingües personalitzables, adaptables a la docència o a l'intercanvi entre grups de treball, amb el suport de sistemes de traducció. O encara el disseny de punts de treball multilingües equipats amb un ventall d'eines de tecnologia lingüística.

La cooperació interuniversitària podria facilitar avenços significatius i més ràpidament accessibles en aquest camp.

10. Les xarxes d'universitats

Però no és tan sols en l'enginyeria lingüística que la cooperació interuniversitària resultaria altament favorable al multilingüisme. Tots els presents coincidien en la necessitat que les universitats passin de la tònica actual de competir a la de compartir i actuar concertadament en l'espai lingüístic català i en l'EEES. També la concertació entre xarxes semblava recomanable, procurant donar complementarietat a l'acció de l'ACUP, la Xarxa Vives i les altres xarxes existents.

Una idea apuntada en el seminari com a possible iniciativa de la Xarxa Vives era la creació d'un observatori del multilingüisme de la universitat, que afavorís l'intercanvi d'experiències.

Aquestes cooperacions segurament permetrien el desplegament gradual d'un nou discurs sobre el pluralisme lingüístic, capaç de transcendir els debats estancats i paralitzadors que s'han viscut en algun moment. Els debats sobre multilingüisme i internacionalització s'han de prodigar per tal d'avançar en la consolidació d'aquestes noves perspectives sobre el tema lingüístic.

Dins d'aquest nou context, s'obriria segurament la possibilitat d'abordar de nou la configuració d'unes bases jurídiques comunes per a les llengües a la universitat.

En un altre ordre de coses, la cooperació interuniversitària també pot proposar-se noves formes de mobilitat universitària, internes a l'espai lingüístic català o potenciant l'atractiu conjunt de les universitats de l'espai català per al conjunt de l'EEES.

En aquest marc caldria relançar el projecte d'una oferta conjunta d'estudis catalans internacionals —que no va prosperar en una primera proposta. O la promoció d'altres cursos d'estiu internacionals, aprofitant l'atractiu estival de les nostres terres.

11. Un debat que mereix tenir continuïtat

Finalment, però no per això menys important, els participants compartien la sensació que calia trobar ocasions per a continuar els debats mantinguts en aquest seminari —que al seu torn ha estat continuació d'altres de precedents.

La impressió és que a cada nova trobada es produeix un avanç en la precisió i l'amplitud dels aspectes relacionats amb el multilingüisme de la universitat i que probablement els futurs debats o jornades podrien centrar-se en punts més concrets.

El nostre seminari, en efecte, ha estat molt general —i potser aquest ha estat alhora un dels seus valors i una de les seves limitacions, ja que s'hi han tractat perspectives internacionals i locals, oficials i acadèmiques, polítiques i tècniques, específiques d'una universitat i pròpies d'una xarxa o transversals a tot el sistema interuniversitari.

Sigui com sigui, el més important és que els participants consideraven que havíem aprofundit i aclarit les qüestions tractades, i que seria positiu tornar-nos a trobar per focalitzar en algun dels punts que hem anotat o en altres de nous que puguin aparèixer.

Miscel·lània

- [1] Joan Martí i Castell [cur.], *De la preceptiva de la llengua catalana: Reflexions i notes 2000-2002* (2002)
- [2] Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *Les llengües i les cultures en el procés de globalització de la societat de la informació: (Actes del curs del CUIMPB 2001)* (2002)
- [3] Joan Martí i Castell [cur.], *Nous reptes per als nostres països: perspectives i estratègies de futur* (2003)
- [4] Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *L'oralitat i els mitjans de comunicació: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2002)* (2003)
- [5] Joan Martí i Castell, Josep M. Mestres i Oriol Camps [cur.], *II Seminari de Correcció de Textos: La qualitat de la llengua oral en els mitjans de comunicació* (2003)
- [6] Germà Colón [ed.], *Del nombre y de la unidad literaria de la lengua catalana: Discurso leído ante la Real Academia Española en la recepción pública del Sr. D. Antonio Rubió y Lluch el día 23 de marzo de 1930* (2004)
- [7] Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *Quin[s] model[s] de llengua escrita per als mitjans de comunicació?: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2003)* (2004)
- [8] Josep Vigo i Josep M. Mestres [cur.], *III Seminari de Correcció de Textos: La terminologia i la correcció de textos* (2006)
- [9] Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *El català i la Unió Europea: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2004)* (2006)
- [10] Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *La multiculturalitat i les llengües: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2006)* (2007)
- 11 Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *El llibre i la lectura: una revolució en la història de la humanitat: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2005)* (2007)
- 12 Joan Martí i Castell i Josep M. Mestres [cur.], *El multilingüisme a les universitats en l'espai europeu d'educació superior: (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)* (2008)

