

## **Origen i perspectives de les llengües mitjanes acadèmiques: alguns reptes i paradoxes**

F. XAVIER VILA  
Universitat de Barcelona

### **Resum**

La història de l'educació superior està marcada pel plurilingüisme, per bé que només un ínfim percentatge de les llengües del món hagi assolit la categoria de llengua acadèmica i que el nombre de llengües franques acadèmiques pugui comptar-se amb els dits d'una mà. L'anàlisi de la realitat lingüística universitària contemporània indica que s'està produint una reorganització dels usos lingüístics que pot tenir conseqüències per a les llengües mitjanes que, com el català, han assolit l'estatus de llengua acadèmica. En aquest article s'exposen algunes d'aquestes conseqüències i les conclusions que se'n podrien treure per al cas del català.

PARAULES CLAU: llengua acadèmica, llengua franca acadèmica, política lingüística a la universitat, llengua de la ciència, política universitària.

### **Abstract: *Origin and perspectives of the academic medium-sized languages: some challenges and paradoxes***

The history of higher education is marked by multilingualism, even though only a tiny percentage of world languages have attained the status of academic languages and the number of academic *linguae francae* can be counted on the fingers of one hand. The analysis of the contemporary university linguistic reality indicates that a reorganisation of linguistic uses is under way and this may have consequences for medium-sized languages – like Catalan – which have attained the status of academic languages. This article reviews some of these consequences and the conclusions that could be drawn from them in the case of Catalan.

KEYWORDS: academic language, academic *lingua franca*, university linguistic policy, science language, university policy.

## 1. UN MÓN ENTRE LA DIVERSIFICACIÓ I L'HOMOGENEÏTZACIÓ

Els humans som una espècie nombrosa, que l'any 2011 va traspasar la barreira dels 7.000 milions de persones i que a començament del 2016 s'acostava als 7.400.<sup>1</sup> Som també una espècie lingüísticament diversa, amb més de 7.000 llengües vives —segons el càlcul d'*Ethnologue*<sup>2</sup>— incloses un bon nombre de *llengües discutides*.<sup>3</sup> Històricament, pel que fa a les llengües, els humans hem seguit dues tendències oposades: d'una banda, ens hem diversificat i ens diversifiquem com a fruit de la nostra adaptació constant a noves realitats naturals i socioculturals, i, d'una altra, ens interconnectem i ens homogeneïtzem com a resultat del contacte entre grups i individus prèviament separats.

A l'hora d'entendre les dinàmiques concretes de diversificació i homogeneïtzació és imprescindible adoptar una perspectiva històrica, socioeconòmica i sociocultural. Les llengües humanes són una de les nostres eines adaptatives fonamentals, de manera que la seva realitat canvia substancialment en funció de la societat en què s'utilitzen (Massip i Bonet, 2014). En aquest sentit, cadascuna de les grans revolucions de la humanitat ha tingut efectes crucials en la realitat sociolingüística (Harari, 2014). Sense entrar en detalls, n'hi ha prou de recordar que la revolució cognitiva d'ara fa setanta mil anys va basar-se precisament en l'aparició del llenguatge de ficció, un estri fonamental per a desenvolupar la capacitat especulativa de l'ésser humà. Molt més a prop de nosaltres, fa entre cinc mil i tres mil anys, la creació i la primera expansió de l'escriptura van generar un nou mode de comunicació: la llengua escrita, que no sols havia de transformar substancialment la capacitat de l'ésser humà d'emmagatzemar, concebre i transmetre el coneixement, sinó que també va implicar la *reducció a l'escriptura* d'una sèrie de varietats orals, una operació que és, en darrera instància, la clau de volta de la concepció de llengua del món modern i contemporani. Ara fa uns cinc-cents anys, la suma de la revolució científica, el desenvolupament de la impremta i la reforma protestant van tornar a modificar substancialment la relació entre humans i llengües, en fer de l'accés al coneixement escrit —ja fos la ciència, ja fos la paraula de Déu— un afer propi del *jo* individual, encimbellat a ser la mesura de totes les coses, i en reduir dràsticament

1. [www.un.org/en/development/desa/population](http://www.un.org/en/development/desa/population) (consulta: 27 març 2017).

2. [www.ethnologue.com/statistics](http://www.ethnologue.com/statistics) (consulta: 30 gener 2016).

3. Emprem el terme *llengües discutides* en el sentit següent: «Contested languages are languages which are sufficiently linguistically different from the main language of the country where they are spoken, to be categorised as separate languages, but have not gained official language status, often being classified as dialects. Most contested languages are also endangered languages, and they are as such listed in the UNESCO Atlas of endangered languages, published in 2010. See more at: [www.bangor.ac.uk/news/university/what-are-contested-languages-15761#sthash.juT5cgcG.dpuf](http://www.bangor.ac.uk/news/university/what-are-contested-languages-15761#sthash.juT5cgcG.dpuf)». Vegeu [www.bangor.ac.uk/news/university/what-are-contested-languages-15761](http://www.bangor.ac.uk/news/university/what-are-contested-languages-15761) (consulta: 30 gener 2016).

el nombre de llengües capaces de servir per a aquests propòsits, fet afavorit pels règims absolutistes i oligàrquics.

Les revolucions democràtiques i industrials d'ara fa dos-cents anys van tornar a trasbalsar els fonaments lingüístics del món, en fer de la nació el fonament de la sobirania i facilitar, per tant, que un nombre notable de vernacles s'elevessin a la categoria de llengües nacionals que havien de respondre a totes les necessitats d'una societat moderna (Gat, 2012). Des d'aleshores, en la majoria d'estats nació, les llengües i les fronteres han anat convergint i, en llocs com Europa, aquesta convergència ha arribat als màxims extrems (Baggioni, 1997). Certament, hi ha alguns països on l'estat nació ha estat propici a més d'una llengua, com Suïssa o Bèlgica, però els casos d'homogeneïtzació són molt més abundants, fins i tot partint de situacions de diversitat extrema (Fishman, 2001*b*). De fet, en aquest moment, de territoris que no estiguin sota control estatal no n'hi ha pas gaires: l'Antàrtida, algunes zones tribals del Pakistan, algunes zones de la selva amazònica, Somàlia —pel fet de ser un estat fallit—, àrees de l'Afganistan... Però fora d'aquests estats fallits i d'algunes zones remotes, mai com ara el món no s'havia organitzat tan clarament en estats. Uns estats que s'autoidentifiquen com a nacions: no deixa de ser irònic que l'organització que aplega els estats del món es digui Nacions Unides i que es trobi ubicada... als Estats Units. I uns estats nació que fan de l'homogeneïtzació lingüística un dels seus principis de funcionament per defecte, encara que aquesta homogeneïtzació funcioni de manera diferent segons el lloc. La major part dels territoris postcoloniais d'Amèrica i d'Àfrica solen tenir com a llengua oficial una llengua postcolonial, sovint lligada als colonitzadors, i que en molts casos ha reemplaçat o està reemplaçant les originàries. Per contra, a Europa i a bona part de l'Àsia són (algunes de) les llengües locals les que s'han associat a cadascun dels estats nacionals, com a resultat de les ideologies lligades a la llengua nacional (Heller *et al.*, 2015). Irònicament, en termes mundials és la sovint tan bescantada ideologia de la llengua nacional la que ha permès la normalització o establiment de més llengües, perquè és l'única que ha aconseguit convertir els parlars vernaculars en llengües completes (Lamuela, 1994).

Els canvis socials i econòmics de les darreres dècades —marcats per la societat de la informació, les revolucions tecnològiques, la globalització i el capitalisme tardà— han impulsat canvis substancials en la realitat sociolingüística mundial (Coupland, 2012; Blommaert, 2010; Fishman, 2001*b*; Duchêne i Heller, 2012). Tot i que en molts aspectes els especialistes no estan d'acord pel que fa a l'impacte de la globalització en les llengües del món (Pavlenko, 2016), sembla que sí que hi ha un acord en el fet que en les darreres dècades s'està produint una reducció de la diversitat lingüística en l'àmbit global, un increment de la diversitat local almenys en diversos pols d'atracció immigratòria i una important extensió de l'anglès com a llengua franca principal arreu del món. Potser per primera vegada en la història

de la humanitat s'ha configurat un veritable sistema mundial de llengües amb una única llengua hipercentral que en aquests moments no sembla tenir cap competidor directe (De Swaan, 2001), per bé que qualsevol lectura històrica ens hauria de vacunar contra la idea de la fi de la història, també, en el camp de la sociolingüística (Ostler, 2010).

## 2. LLENGÜES ACADÈMIQUES I MODELS LINGÜÍSTICS UNIVERSITARIS FINS AL SEGLE XXI

De manera paral·lela al creixement de les llengües nacionals, al llarg dels darrers segles hi ha hagut un creixement de les *llengües acadèmiques*, és a dir, de les llengües adoptades per a la funció de la docència en centres d'ensenyament superior i que han passat a estar lligades a la creació de la ciència i els sabers acadèmics i la seva transferència a la societat. Gordin (2015) ha exposat amb detall la dinàmica de les *llengües franques acadèmiques*, és a dir, del grup de llengües que en algun moment han funcionat com a llengües d'intercomunicació entre els acadèmics d'arreu del món —bàsicament el llatí, el francès, l'alemany, l'anglès i el rus. És un club d'entrada extremament restringida i que avui sembla decantar-se progressivament cap a l'hegemonia única de l'anglès.

Però la història de les llengües acadèmiques sense pretensió de llengua franca és molt més rica i variada. Bull (2004) va sintetitzar les etapes sociolingüístiques per les quals va passar la universitat a Dinamarca combinant el principi de legitimitat de la institució i la llengua que s'hi emprava principalment. Tal com pot apreciar-se a la taula 1, la universitat danesa medieval i moderna va estar presidida pel principi de l'*auctoritas* que emanava en bona mesura dels textos clàssics i religiosos i que tenia el llatí com a principal llengua de funcionament. Aquesta universitat va donar pas a la universitat il·lustrada, presidida pel principi de la *ratio* i que combinava el llatí —en tant que llengua internacional— amb el danès —llengua nacional d'una potència europea mitjana— i algunes altres llengües europees com el francès o l'alemany. Els segles XIX i XX van veure l'assentament de la universitat nacional, caracteritzada per l'hegemonia del danès com a llengua bàsica de funcionament, fins i tot en el camp de la producció i la difusió del coneixement. Finalment, la força creixent del mercat sembla estar darrere de l'aparició de la universitat postnacional, en la qual es combinaria l'ús de la llengua pròpia per a un seguit de funcions amb la presència creixent de l'anglès com a llengua franca acadèmica.

L'evolució aquí descrita del danès com a llengua acadèmica il·lustra probablement la d'altres llengües europees mitjanes —per a aquesta noció, vegeu Bretxa i Vila, 2017—, però no pot assumir-se com l'evolució única arreu del continent, i això per una diversitat de factors que aquí només podem apuntar (Gordin, 2015;

Vila, 2017). En primer lloc, l'arribada de les universitats a Dinamarca no es produeix fins un segle després de la seva creació en altres contrades com ara París, Bolonya o Salamanca, per citar-ne només tres. En segon lloc, en altres indrets com Anglaterra o França, l'entrada de les llengües vernacles a la universitat sembla haver-se escaigut en moments anteriors i va produir-se en règim de bilingüisme amb el llatí, no pas de plurilingüisme amb altres vernacles, amb la qual cosa es va anticipar l'època de la universitat nacional. En tercer lloc, per a moltes llengües històricament minoritzades fins fa poc més d'un segle, sobretot al centre i l'est d'Europa, l'accés a l'estatus de llengua acadèmica no va produir-se fins al desvetllament nacional del segle XIX i la independència o, fins i tot, l'autonomia al llarg del segle XX (Baggioni, 1997). La història del català com a llengua acadèmica, sense anar més lluny, té unes particularitats que l'allunyen del model exposat per al cas del danès (Vila, 2017).

TAULA 1. *Evolució de la llengua acadèmica a les universitats daneses segons Bull (2004)*

<i>Tipus d'universitat</i>	<i>Període</i>	<i>Principi de legitimitació</i>	<i>Llengua</i>
Universitat medieval i moderna inicial	Segles XV i XVI	<i>auctoritas</i> (autoritat)	Llatí
Universitat il·lustrada	Segles XVII i XVIII	<i>ratio</i> (raó)	Llatí, danès i altres llengües europees
Universitat nacional	Segles XIX i XX	Nació	Danès
Universitat postnacional	Final del segle XX i segle XXI	Mercat	Danès i anglès

FONT: Haberland i Preisler, 2015, p. 27.

Sigui com sigui, el nombre de llengües acadèmiques emprades al món és considerable. Un repàs a la taula 2, que mostra una aproximació a quines són actualment les llengües acadèmiques del món, permetrà perfilar millor els models lingüístics universitaris existents actualment:<sup>4</sup>

4. Les llengües indicades són usades (o han estat usades recentment) com a llengua vehicular en ensenyaments no estrictament lingüístics o literaris en institucions universitàries. La inclusió a la llista no implica en cap cas que siguin la llengua d'ús majoritari i algunes hi són incloses encara que només s'hagin usat en un sol centre universitari.

TAULA 2. *Les llengües acadèmiques del món*

66 llengües amb més de tres milions de parlants	xinès, castellà, anglès, àrab, hindi, bengalí, portuguès, rus, japonès, alemany, telugu, vietnamita, marathi, francès, coreà, tàmil, italià, urdú, turc, gujarati, polonès, malai, ucraïnès, malaialam, kannada, birmà, persa, filipí, romanès, indonesi, holandès, tailandès, paixtu, uzbek, àzeri, serbocroat, kurd, singalès, nepalès, khmer central, grec, hongarès, català, quítxua, txec, búlgar, bielorús, kazakh, suec, turcman, tàrtar, armeni, albanès, mongol, danès, hebreu, eslovac, finès, guaraní, afrikaans, noruec, tadjik, georgià, galleg, lao, lituà
13 llengües amb menys de tres milions de parlants	aimara, eslovè, letó, macedoni, estonià, basc, gal·lès, islandès, irlandès, mazahua, feroès, gaèlic escocès, sami

FONT: Vila, 2017.

Aquesta primera aproximació a les llengües acadèmiques del món mostra que, encara que puguem parlar d'almenys una setantena de llengües acadèmiques, en termes percentuals el nombre d'idiomes que han assolit aquest estatus és molt baix: només l'1,1 % de les 7.105 llengües que figuren en la dissetena edició de l'*Ethnologue*. La taula també evidencia la relació entre l'estatus de llengua acadèmica i dos grans factors:

1. D'una banda, la demografia. La gran majoria de les llengües acadèmiques són llengües amb una quantitat important de parlants. Les llengües amb més parlants del món tendeixen a ser llengües acadèmiques, i la majoria de llengües acadèmiques són llengües amb diversos milions de parlants. Una mica més d'un terç (37,2 %) de les llengües amb més de tres milions de parlants van poder ser qualificades com a llengües acadèmiques. Per contra, el nombre de llengües acadèmiques amb menys de tres milions de parlants és molt reduït.<sup>5</sup>

2. D'altra banda, la distribució geopolítica. La immensa majoria de les llengües acadèmiques detectades són d'origen europeu (47 %) o asiàtic (47 %), mentre que el nombre de llengües originades en altres continents és molt escàs. Aquesta distribució no té res a veure, òbviament, amb cap característica estructural de les llengües mateixes, sinó amb el fet que corresponen a comunitats que, d'una manera o una altra, han apostat per l'elaboració de les seves llengües per tal de fer-ne, almenys fins a cert grau, llengües nacionals o, com a mínim, *llengües completes* (Lamuela, 1994; Lamuela, 2004) i que tot sovint tenen l'estatus d'oficial —soles o acompanyades d'altres— ja sigui en estats nació o en entitats subestats (estats

5. És ben possible que l'anàlisi no hagi detectat un cert nombre de llengües poc parlades que sí que tinguin usos universitaris. En qualsevol cas, però, és molt difícil que el seu nombre assoleixi un percentatge similar al de les llengües amb més parlants.

federals, comunitats autònomes, etc.). De fet, les llengües que no compleixen aquesta darrera condició són escassíssimes (a la llista només són el mazahua i el gaèlic escocès). D'altra banda, cal tenir en compte que no totes les llengües oficials del món són llengües acadèmiques, ni de bon tros: hi ha una munió de llengües amb estatus oficial o nacional —vegeu-ne una llista a Pons Parera, 2015b— que no han esdevingut llengües acadèmiques. En altres paraules, per a assolir l'estatus de llengua acadèmica no n'hi ha prou amb el reconeixement oficial, sinó que cal una veritable voluntat de completesa en els usos.

En poques paraules, les dades disponibles mostren que les llengües acadèmiques són un subconjunt molt petit de les llengües del món, que són parlades per comunitats en què almenys una part dels parlants han maldat per tenir llengües aptes per a tots els usos i que solen tenir un estatus d'oficialitat, sola o compartida. Una revisió dels usos d'aquestes llengües acadèmiques permet discernir l'existència d'almenys tres grans models lingüístics universitaris en funció dels seus usos i requisits lingüístics que van existir de manera simultània al llarg dels segles XIX i XX:

1. El *model d'universitat imperial*, que és el propi de societats que: *a)* van establir la seva llengua pròpia com a llengua acadèmica al seu territori, i *b)* van aconseguir convertir-la en llengua franca acadèmica gràcies a la seva producció científica. És el cas, principalment, del francès i l'anglès, però també de l'alemany i del rus durant alguns curts períodes històrics (Gordin, 2015). Històricament, si bé als acadèmics d'aquestes universitats, especialment en algunes àrees científiques, de vegades podia convenir-los d'aprendre una altra llengua franca, sobretot de forma receptiva, sovint podien romandre funcionalment monolingües.

2. El *model d'universitat nacional*, que és el descrit per Bull per al danès. És el model universitari desenvolupat en societats que van aconseguir establir la seva llengua com a llengua acadèmica sense que aquesta esdevingués llengua franca acadèmica. Seria el cas de la gran majoria de les llengües acadèmiques de la taula 2. Els membres de l'acadèmia d'aquestes societats es veurien obligats a tenir un cert domini d'almenys una llengua franca acadèmica per tal d'accedir a bona part dels coneixements més especialitzats de la seva àrea i, encara més, per tal de difondre els resultats de les seves recerques, tot i que sovint poguessin publicar en revistes d'abast nacional.

3. El *model d'universitat lingüísticament subordinada*, establert en societats en què, normalment per interferències externes, la llengua pròpia no arriba a establir-se com a llengua acadèmica o, com a màxim, ho fa d'una manera molt limitada, sobretot en estudis de natura lingüística i literària. És el model habitual en les societats colonials i en moltes de postcolonials, així com el de les nacions minoritzades a Europa i Àsia. Quan l'estat colonitzador se servia d'una llengua acadèmica franca internacional —com ara en el cas de les colònies franceses o angleses—, els

acadèmics d'aquestes societats en podien tenir prou aprenent aquesta llengua. En cas contrari es veien obligats a aprendre no sols aquesta, que funcionava com a llengua bàsica del seu propi sistema universitari, sinó també la llengua franca acadèmica corresponent a la metròpoli i/o del seu àmbit d'especialitat.

No cal dir que els tres models apuntats no són sinó tres grans categories teòriques en un contínuum en què els tipus no són estancs, en què hi poden haver casos contradictoris i en què es pot canviar d'estatus. Sense anar més lluny, la universitat catalana va passar del model de subordinació al model de llengua nacional el curs 1931-1932, per bé que amb usos compartits; va recaure en la subordinació a partir de 1939, i va tornar a moure's en direcció a la universitat nacional a partir dels anys 1970 (Ribas i Massana, 1976; Pons Parera, 2015a; Vila, 2017). Els tres models apuntats poden posar-se en relació amb la hipòtesi del sistema mundial de llengües (De Swaan, 2001), tot i que la correspondència no és exacta, sobretot pel que fa a la cúpula del sistema: d'una banda, al llarg dels segles XIX i XX és difícil d'argumentar que hi va haver una sola llengua universitària hegemònica i, per tant, es tractaria d'un sistema sense llengua hipercentral. D'una altra, el nombre de llengües franques acadèmiques sempre ha estat molt més reduït que el de llengües supercentrals (Gordin, 2015). En aquest sentit, la tríada de models lingüístics durant l'època contemporània no coincideix amb la proposta de sistema mundial de llengües apuntada per l'investigador holandès.

### 3. LA INTERNACIONALITZACIÓ UNIVERSITÀRIA I EL FUTUR IMMEDIAT DE LES LLENGÜES ACADÈMIQUES

Els processos combinats de l'enfortiment de la globalització, l'entrada en la societat de la informació i la societat xarxa, i l'avenç cap al capitalisme tardà (Castells, 2003; Duchêne i Heller, 2012; Coupland, 2012) han despertat en amplis sectors socials el temor que no estiguem caminant cap a un escenari d'homogeneïtzació lingüística i cultural que pot posar en risc fins i tot algunes de les llengües més parlades (Götttert, 2015) i que no pocs creuen el resultat de polítiques concretes d'imperialisme lingüístic (Phillipson, 2013). Aquest debat és especialment viu en el món universitari, cada cop més afectat pel procés d'internacionalització i mercantilització. L'hegemonia creixent de l'ús de l'anglès com a llengua única de comunicació de les innovacions científiques, sobretot en l'àmbit de les revistes acadèmiques (Ammon, 2001), fa témer a molts que el creixement d'aquesta llengua com a vehicle de docència durant la darrera dècada pugui ser el prolegomen de l'arraconament de les altres llengües acadèmiques en tots els usos (Hamel, 2013), un procés que es produiria per la via de la *universitat internacional* (Haberland i Preisler, 2015). El neguit és estès i, de fet, afecta fins i tot llengües acadèmiques amb gran demografia i potencial universitari, com ara el francès, l'alemany o



l'italià (Vila, 2015). El cas de la Universitat Politècnica de Milà —que l'any 2012 va decidir passar a funcionar exclusivament en anglès tant en els màsters com en els doctorats per tal d'intensificar la seva internacionalització i que ha generat un debat polític i jurídic que ha arribat fins a una sentència del tribunal constitucional italià (Corte Costituzionale, 2017)— és paradigmàtic d'una polèmica que recorre la universitat europea, que fins fa poc era capdavantera en l'establiment de les llengües nacionals com a llengües acadèmiques: pot una institució d'ensenyament superior, especialment si és sostinguda amb fons públics, abandonar del tot la llengua nacional i adoptar l'anglès com a únic vehicle de funcionament? Quines serien les conseqüències d'una tendència com aquesta no ja per a la llengua concernida, sinó fins i tot per a la societat que fes aquest pas, en termes de cohesió nacional, desenvolupament socioeconòmic i capacitat de retenció de les seves pròpies elits?

Malauradament, el camp de l'ensenyament superior ha estat molt poc analitzat des del punt de vista de les seves polítiques lingüístiques. La major part de la recerca apareguda en aquest terreny durant la darrera dècada té una orientació cap a l'ensenyament en segona llengua i està destinat a facilitar les operacions d'adopció de l'anglès en contextos d'universitat internacionalitzada (Vila, 2015). Per contra, hi ha molt poca recerca disponible que enfoqui el tema des de l'altra perspectiva: de quina manera podem fer que continuï la diversitat de llengües acadèmiques que hem tingut fins ara mateix. En aquest sentit, als apartats següents exposarem algunes de les conclusions provinents de la nostra recerca en aquest terreny a partir del projecte «La sostenibilitat de les comunitats lingüístiques mitjanes en l'època de la globalització: noves tendències, noves solucions?», un projecte destinat a dilucidar les possibilitats i els reptes principals per a llengües de dimensions comparables a la de la llengua catalana en un futur immediat (Vila, 2013; Milian-Massana, 2012; Boix-Fuster, 2015).<sup>6</sup> Part d'aquest projecte va concentrar-se en l'estudi del camp de l'ensenyament superior, identificat com un dels punts més complexos per a la plena utilització de les llengües mitjanes (Vila, 2013; Vila, 2015; Vila, 2017). Als paràgrafs següents exposarem algunes de les principals constatacions d'aquest projecte pel que fa a l'ús i les perspectives d'aquestes llengües en l'àmbit universitari i de recerca.

La primera de les constatacions és la viabilitat de les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques plenament aptes per a la docència, la producció de la recerca i la seva transferència a la societat. Tots els casos analitzats llevat d'un mostraven la preeminència de la llengua mitjana com a vehicle acadèmic en la docència dels graus i l'avaluació, en la gestió i l'administració dels centres i en la producció i la difusió nacional de la recerca. Exemples com els del danès, el finès, l'hebreu

6. Podeu visitar el web del projecte a [www.ub.edu/cusc/llenguesmitjanes](http://www.ub.edu/cusc/llenguesmitjanes).

modern, els casos de les llengües bàltiques, de l'eslovè o de força altres demostren que llengües amb una demografia similar o inferior a la del català poden funcionar perfectament com a principal vehicle d'instrucció universitari, sempre que les seves societats estiguin disposades a dur a terme els processos necessaris per a establir-les com a tals —o els sigui permès, en el cas que no siguin entitats sobiranes. Ara bé, un cop ben establertes, totes elles mostraven una estabilitat considerable en el nucli dur dels seus usos. Els motius no deixen de ser fàcils d'entendre. Posats a argumentar per què empraven l'hebreu modern i no pas l'anglès en els seus cursos a Israel, el professorat indicava el que és el principal atot de les llengües mitjanes acadèmiques: la llengua mitjana —en aquest cas, l'hebreu modern— era senzillament la millor manera de comunicar i ensenyar la ciència als seus alumnes (Ram, 2015). En altres mots, per bé que d'altres elements emocionals o simbòlics puguin tenir-hi el seu pes, en termes generals, si les llengües mitjanes són emprades per a funcions acadèmiques no és pas perquè siguin una romanalla del passat o un element simbòlic identitari, sinó perquè són l'eina més eficaç perquè membres d'una mateixa comunitat lingüística duguin a terme l'activitat comunicativa inherent a l'activitat acadèmica. Certament, això no és així en les moltíssimes comunitats lingüístiques que per algun motiu no han elaborat la seva llengua com a llengua completa, i en aquestes circumstàncies és igualment comprensible que els acadèmics optin per usar una eina en què sí que tenen tots els elements comunicatius disponibles. Però en aquelles comunitats que sí que han fet el pas, l'ús de la llengua pròpia esdevé el canal més pràctic per a la comunicació amb els estudiants de la mateixa comunitat lingüística, sigui aquesta el danès, l'eslovè o l'afrikaans.

Una segona constatació, estretament lligada a l'anterior, era que en parlar de llengües acadèmiques mitjanes resulta imperatiu distingir entre les funcions de llengua acadèmica, bàsicament adreçades a la pròpia comunitat lingüística, i les de llengua franca acadèmica, destinades per definició a traspassar les fronteres de la pròpia societat. En altres mots, els usos acadèmics de les llengües mitjanes —i cada vegada més, de totes les llengües acadèmiques diferents de l'anglès— no inclouen, per exemple, la utilització com a eina de difusió de les innovacions científiques capdavanteres a la resta de la comunitat d'especialistes.

En 2000 nos encontramos con que el 82 % de las publicaciones en las ciencias sociales y las humanidades y el 90-95 % de las publicaciones de las llamadas *ciencias naturales* aparecieron en inglés, que es hoy en día la única lengua hipercentral y globalizada. Para 2012 esta concentración se ha agudizado aún más y, en el caso del alemán, ha desaparecido prácticamente el discurso científico escrito en revistas de ciencias naturales (Peter Auer, comunicación personal, 2012). Según las principales bases de datos, en las revistas indexadas el español está presente con un 0,5 % de los artículos en ciencias naturales y con un 2,5 % en ciencias sociales y humanas. (Hamel, 2013, p. 323)

Això implica que a mitjà termini, els universitaris parlants de llengües mitjanes es veuran obligats a ser, com a mínim, bilingües..., com ho han estat sempre, però potser en un grau més elevat atesa l'acceleració de les comunicacions i la vida universitària. En aquest sentit, com que històricament les llengües mitjanes mai no han exercit funcions de llengua franca, difícilment poden experimentar retrocessos en aquest terreny. En certa mesura, més enllà de les seves conveniències personals o de la seva preferència per un món acadèmic més o menys plurilingüe, els acadèmics parlants d'aquestes llengües poden permetre's el luxe de mirar el combat per la supremacia al capdamunt de la piràmide de les llengües franques acadèmiques amb certa distància, perquè:

Ante la disyuntiva de transitar al inglés o reforzar la lengua propia como parte de un modelo plurilingüe, son, sin embargo, sobre todo las comunidades de las lenguas supercentrales (alemán, chino, español, francés, portugués, japonés, etc.) las que se encuentran en una disyuntiva. (Hamel, 2013, p. 323)

Como ya había mencionado, numerosos académicos hablantes de lenguas nacionales de tercer nivel también ven en la unificación de las ciencias en torno al inglés una gran ventaja que acerca sus condiciones de usos lingüísticos a la posición de los hablantes de las lenguas supercentrales. (Hamel, 2013, p. 330)

L'exclusió de les funcions de llengua franca no impliquen en absolut que les altres llengües acadèmiques hagin de volatilitzar-se. Massa sovint es cau en la fal·làcia reduccionista de considerar que l'únic espai en què es parla de ciència és en les revistes especialitzades i en els congressos internacionals. Aquesta metonímia errònia pren uns usos determinats per la totalitat dels usos acadèmics, però aquests inclouen moltes més activitats: d'entrada, tota la cadena de producció i discussió de la ciència no s'han de realitzar només en anglès, sobretot quan els equips són locals (Vila, Bretxa i Comajoan, 2012; Bretxa, Comajoan i Vila, 2016). D'altra banda, hi ha més activitats per a les quals convé disposar de llengües acadèmiques nacionals, com ara els amplis espais de docència i l'avaluació universitàries no adreçats a audiències internacionals, la transferència de coneixement al món empresarial i les importantíssimes tasques de difusió del coneixement científic al conjunt de la societat.

Una tercera constatació del projecte va ser la dificultat d'establir unes pautes generals que determinin la viabilitat de les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques en l'àmbit global, atès que la majoria de les dinàmiques que les afecten tenen molt més a veure amb el marc polític, legislatiu, cultural i educatiu de l'estat nació que no pas amb dinàmiques presumptament universals. L'estatus de l'hebreu —llengua de docència absolutament hegemònica a Israel (Ram, 2015)—, el del finès —que experimenta la concurrència de l'anglès sobretot en docència de

tercer cicle (Ylönen, 2015)— o el de l'afrikaans —que recula ràpidament enfront de l'anglès a Sud-àfrica (Beukes, 2015)— tenen unes explicacions endògenes molt més que no pas exògenes. En aquest sentit, la posició de les llengües mitjanes en tant que llengües acadèmiques depèn profundament del seu reconeixement en el conjunt de les seves pròpies societats. Així, en la darrera dècada s'ha vist com noves llengües assolien l'estatus de llengua acadèmica: és el cas del kurd al Kurdistan iraqüia després de la caiguda del règim arabista del Baas i, també, de les llengües quítxua, aimara i guaraní gràcies a les reformes del govern d'Evo Morales. Pel que fa als camps temàtics i les tradicions culturals de cada disciplina, també es detecten dinàmiques diferenciades, tot i que aquestes és possible que estiguin anant a la baixa enfront de l'hegemonia creixent d'un model que redueix el nombre de llengües franques acadèmiques.

#### 4. ALGUNS RISCOS I ALGUNES PARADOXES DE LA REORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA DEL MÓN ACADÈMIC

L'evolució de les llengües acadèmiques i el risc de reducció d'aquestes ha dut alguns autors a preocupar-se per l'impacte que aquest procés podria tenir en l'activitat científica. En aquest sentit, no cal ser relativista radical per a acceptar —tal com explica Hamel (2013)— que les llengües són també eines de conceptualització del món que, per exemple, organitzen la realitat de manera diferent posant més èmfasi en unes nocions que en altres, creant uns conceptes i no uns altres i establint models discursius i de raonament diferents. D'entrada, n'hi ha prou de comparar el paradigma verbal del català i l'anglès per constatar que dues llengües relativament tan properes no organitzen igual el mode, el temps i l'aspecte, per no parlar dels tractaments en les relacions interpersonals i l'organització del gènere gramatical. No cal pensar que la llengua determina el pensament, però sí que és força més probable que aquestes diferències d'èmfasi facin parar atenció a alguns elements de la realitat per sobre d'altres. En tot cas, i en un segon nivell, totes aquestes diferències es combinen entre elles amb moltes altres en la generació d'estructures i de models discursius que són diferents entre llengües, i que cal aprendre en escriure en una llengua estrangera. Sense anar més lluny, una tasca com ara redactar un *abstract* per a una revista científica en anglès requereix el domini d'un gènere amb nombroses particularitats sovint implícites que passen desapercebudes per als parlants no nadius, amb les conseqüències pel que fa a l'acceptació dels articles i comunicacions i, per tant, la difusió dels resultats de recerca (Ye i Wang, 2013).

Finalment, Hamel apunta que l'homogeneïtzació lingüística implica passar per alt les nombroses diferències que hi ha entre els models i els marcs culturals dels investigadors, la qual cosa repercuteix en un empobriment de la capacitat de

copsar la realitat des de perspectives diverses. En aquest sentit, un exemple provinent de la sociolingüística pot resultar aclaridor. Tal com passa en el conjunt de l'activitat científica i acadèmica, avui en sociolingüística l'anglès és la llengua (franca) acadèmica hegemònica i una part substancial de la recerca publicada prové dels Estats Units d'Amèrica. Aquesta hegemonia té un impacte claríssim en la configuració de la disciplina, que va des dels temes que s'hi tracten fins a les teories que s'hi estableixen com a preeminentes, passant pel vocabulari amb què s'hi debaten i les preguntes que s'hi consideren pertinents. Per a copsar aquesta hegemonia cal tenir present que els Estats Units són un país d'immigració que, a diferència d'Europa o el Canadà, ha reeixit a evitar la consolidació de minories nacionals amb base territorial, de manera que els principals grups lingüístics diferents de l'anglès han estat històricament immigrants que no han pogut reclamar un lligam especial amb cap territori concret (Kymlicka, 1999).<sup>7</sup> Com a conseqüència de la seva particular història, en el discurs polític, cívic i cultural estatunidenc, la noció *territorialitat lingüística* resulta estranya perquè, per definició, cap col·lectiu immigrant podia reclamar aquesta vinculació específica amb un territori. El màxim a què han aspirat des de sempre els advocats de les llengües minoritàries als Estats Units, doncs, és al manteniment de les llengües pròpies en el marc de comunitats amb límits etnolingüístics clars que permetessin el desenvolupament d'una especialització funcional suficient per a reproduir la llengua del col·lectiu immigrant en un marc de bilingüisme no conflictiu amb l'anglès, llengua sempre donada per descomptada, i sense exigir gaires contrapartides als parlants de la llengua nacional. Qualsevol lector avesat amb la teoria sociolingüística internacional ja deu haver reconegut immediatament en aquest plantejament el model del capgirament lingüístic (Fishman, 1991; Fishman, 2001a), que és, amb diferència, el model més popular en els treballs sobre la superació de la substitució lingüística per sobre d'altres models (Vila, 2014), i que, entre altres coses, planteja la diglòssia com un objectiu positiu com a eina per a salvaguardar les llengües febles enfront de les més fortes. No calen gaires explicacions per a palesar que aquest plantejament és substancialment diferent de la tradició europea basada en la necessitat de superar la minorització per la via de l'establiment de llengües nacionals completes (Lamuela, 1994) amb un territori propi, una tradició que veu la diversitat lingüística amb les seves ambivalències i els seus aspectes conflictius i que ha generat termes com *normalització lingüística* o *minorització lingüística*, exòtics a bona part dels discursos de base estatunidencs.

De fet, el pes de l'anglès i dels models culturals implícits que arrossega és tan gran que sovint les seves solucions s'infiltra de manera inadvertida en les altres

7. Hi ha, per descomptat, excepcions, com els porto-riquenys, els hawaians o les nacions originàries índies, però totes són quantitativament exigües en el marc del gegant nord-americà.

llengües per la via de la interferència i el calc, fins i tot sense necessitat que el receptor assumeixi la totalitat d'un model científic concret. Dos exemples més, provinents de les ciències socials, serviran per a il·lustrar aquest fenomen. El primer també prové de la sociolingüística i la política lingüística. La recerca sociolingüística estatunidenca fa un ús intensiu de l'adjectiu *ethnic* per a referir-se a col·lectius diferenciats culturalment. Aquest adjectiu és especialment útil en un país com els Estats Units on mai ningú no posa en dubte que de *nació* només n'hi ha una,<sup>8</sup> perquè permet referir-se als subgrups culturals i racials que integren aquesta nació. Per contra, l'adjectiu *ètnic* era estrany en la tradició europea, molt més avesada a parlar de *pobles* (*Volk*), *nacionalitats*, *minories nacionals*, *grups lingüístics*, etc., i que si parlava d'ètnies solia fer-ho en relació amb altres continents, en un plantejament sovint racista. L'hegemonia anglòfona i estatunidenca, però, ha fet que, de manera inadvertida, més i més investigadors apliquin aquestes dues nocions també a Europa no sols a poblacions immigrades recents, sinó fins i tot a grups nacionals, de manera que cada vegada és més freqüent topar en la bibliografia amb expressions com *ethnic Catalans*, *ethnic Breton* o *ethnic conflict*, aspectes en què, històricament, els europeus havien parlat de relacions intergrupals que plantejaven la qüestió de les nacionalitats o senzillament uns conflictes nacionals. Val a dir que la confusió terminològica entre grups de minories autòctones i grups d'origen immigrant constitueix un problema objectiu a l'hora de gestionar la diversitat lingüística mundial, perquè de manera inconscient, en barrejar-los sota un mateix paraigua, equipara els drets lingüístics dels uns i els altres i, de retop, allunya els primers de qualsevol velleïtat de normalització lingüística.

L'altre exemple d'infiltració terminològica és el que afecta el triplet *migració*, *immigració* i *emigració*. Històricament, i encara des d'un punt de vista normatiu, el primer d'aquests termes ha funcionat com a hiperònim dels altres dos, que senzillament denotaven la direcció del moviment gràcies als prefixos llatins *in-* i *ex-*. L'ús del terme *immigrant* per a referir-se a persones provinents d'altres contrades ha estat absolutament corrent en català, i també en castellà, de manera que les bibliografies estan plenes d'obres que fan referència als immigrants i emigrants espanyols tant fora com dins de l'Estat, i fins fa un parell de dècades era perfectament habitual parlar dels barris d'immigrants per a referir-se als barris formats durant les immigracions ocorregudes entre 1950 i 1970. En anglès, el triplet havia funcionat exactament igual, però vet aquí que fa unes quantes dècades, en aquesta llengua el terme *immigrant* va passar a connotar-se despectivament, la qual cosa va conduir a una reorganització del camp: en primer lloc, el discurs acadèmic va començar a reemplaçar el terme *immigrant* pel terme *migrant*. Es tracta —no cal dir-ho— d'un eufemisme que té el problema de confondre un procés particular

8. Amb l'excepció, del amerindis, considerats *domestic dependent nations*.

amb un de més general, però que pot funcionar fins a un cert punt en països com Estats Units o el Regne Unit, que tenen molta menys emigració que immigració. En tot cas, per als casos (freqüents) en què es necessita fer la distinció, els anglòfons van empescar-se una solució enginyosa: en comptes de parlar de *immigrant*, parlar de *in-migrant*, que té la gràcia —en anglès— de sonar substancialment diferent del terme que substitueix.<sup>9</sup> Tal com pot constatar qualsevol observador de la vida pública catalana, al llarg de la darrera dècada, el català ha importat la mateixa reticència de l'anglès envers l'ús del terme *immigració*, de manera que tant en el discurs acadèmic com en el polític hi ha una forta tendència a substituir-lo per *migració*.<sup>10</sup> Per desgràcia, resulta que en català no hi ha la possibilitat d'importar també el terme *in-migrant*, perquè dona la poc estranya casualitat que sonaria exactament igual que el nefand terme *immigrant*. En altres paraules, estem important sense saber-ho els prejudicis de l'anglès i, si badem gaire, ens quedarem sense poder fer distincions analítiques que són pertinents.

Més enllà d'aquests riscos, el procés d'internacionalització genera algunes paradoxes de tipus lingüístic que potser caldria tenir en compte a l'hora de gestionar adequadament un procés en què, d'una manera o d'una altra, serà bo de participar.

La primera podria ser la que s'ha denominat *paradoxa de la internacionalització* (Haberland i Preisler, 2015), que no és més que l'aplicació al camp universitari del *principi de Babel* (Laponce, 2006): com més parlants de llengües diferents hi ha en una situació de comunicació —i això, lògicament, sol passar més en contextos d'alta internacionalització—, menys llengües s'hi usen per a la interacció conjunta. En termes aplicats, aquesta és la paradoxa que fa que, per exemple, en cursos amb parlants de dues o tres llengües sigui relativament senzill usar recursos de totes, mentre que en cursos molt heterogenis la interacció es limiti a l'única llengua franca, molt majoritàriament l'anglès. Es tracta d'una paradoxa que cal tenir en compte a l'hora de gestionar la vida universitària, perquè contràriament al que de vegades se sosté sovint els contextos presumptament més diversos acaben esdevenint els més homogenis.

La segona paradoxa és el que s'ha denominat *English overkill factor*, un efecte descrit en el camp de les publicacions en els termes següents: «excessive publication in English, but not in top-tier journals, and often not suitable in terms of either content or style (or both) for an English-speaking readership» (Sherman, 2015). Aquest ha estat el cas de revistes acadèmiques txeques que tenien la seva audiència tradicional i que, en passar a ser editades en anglès, van reduir la seva projecció

9. De vegades, la diferència entre un *in-migrant* i un (*im*)*migrant* és que el primer és nacional i el segon, estranger ([www.dictionary.com/browse/in-migrant](http://www.dictionary.com/browse/in-migrant); consulta: 26 març 2017).

10. La suma d'aquest prejudici amb el prejudici contra el masculí genèric ha desembocat en el neologisme *persona migrada*, francament curiós tenint en compte el significat tradicional de *migrar(-se)* en català.

perquè no van guanyar nous lectors i van perdre part dels que tenien. De fet, potser caldria subsumir-lo en un efecte més general que podríem denominar l'*enlluernament de l'anglès*, el qual fa pensar que el mer fet d'emprar l'anglès en algun producte implicarà una difusió molt més gran, oblidant que, alhora que molts més usuaris potencials, l'ús de l'anglès també implica un increment exponencial dels competidors (De Swaan, 2001).

La tercera paradoxa és la que podem denominar *anglització induïda per l'administració*, que es produeix quan l'impuls per a augmentar l'ús de l'anglès com a llengua acadèmica no prové del mercat ni de les mateixes universitats, sinó que és generat per indicació de les administracions universitàries com a resposta a les seves polítiques. Aquestes demandes poden néixer de propòsits encomiables, com ara el desig d'evitar l'endogàmia fent participar actors forans en l'avaluació dels programes nacionals de recerca. Ara bé, sovint aquesta anglització adopta característiques molt més dubtoses. Diversos autors (Gazzola, 2012; Hamel, 2013; Bordons i Gómez, 2004) ja han posat damunt de la taula que l'adopció de criteris bibliomètrics establerts per empreses de matriu anglòfona genera biaixos en l'avaluació de la recerca que no són acadèmics sinó lingüístics (i anglocèntrics) que perjudiquen l'avaluació objectiva de la recerca. El desenvolupament de projectes des de les altres llengües, com l'índex Carhus+, l'índex compost de difusió secundària o ICDS de la Universitat de Barcelona o el Latindex (Universitat Nacional Autònoma de Mèxic, UNAM) són intents de contrarestar aquests biaixos, però tot fa pensar que els manca l'envergadura necessària per a corregir-los escaientment.

La darrera de les paradoxes és la de la *subvenció pública de l'anglització als països no anglòfons*. És un fet fàcil de constatar que les universitats de molts països no anglòfons estan invertint recursos econòmics i humans (públics) per tal d'exemplar la seva oferta de cursos en anglès. A Catalunya, sense anar més lluny, els darrers anys s'està promovent la docència universitària en aquest idioma amb mesures com ara una nodrida oferta de cursos gratuïts per als docents, la inversió en suport tècnic per a garantir la qualitat lingüística dels materials usats en la docència, la reducció de càrrega docent als docents que fan classe en anglès, la introducció de requisits lingüístics en la contractació, etc. No deixa de ser irònic que la llengua que presumptament està guanyant terreny de manera imparable arreu del món hagi de menester d'unes mesures de discriminació positiva calcades a les que dècades enrere s'aplicaren a la promoció del català per a fer-lo sortir de la minorització. Entenguem-nos bé, en la mesura que l'anglès ha esdevingut la principal llengua franca (acadèmica) del món, no és forassenyat que les administracions invertixin recursos públics a distribuir aquest capital cultural d'una manera racional i igualitària entre la totalitat de la població. La qüestió central aquí no és tant si cal promoure l'adquisició de l'anglès entre l'alumnat català, sinó com es



duu a terme i quins són els processos d'avaluació i els barems a l'hora de mesurar l'èxit o el fracàs d'aquestes mesures. Un exemple en aquest sentit pot resultar aclaridor. L'any 2008, el 62 % dels cursos de màster fets a Finlàndia s'impartiren en anglès. Tanmateix, aquell mateix any només un 6,9 % de l'alumnat de màster finès era estranger (Ylönen, 2015, p. 80-81). De debò resultava raonable haver modificat la llengua de docència de tercer cicle per a assolir uns resultats tan magres d'atracció d'alumnat estranger?

El fet que s'inverteixin recursos públics en la promoció de la llengua hipercentral potser mereix una mica de reflexió pública de més profunditat. Arreu del món, un dels principals arguments que està incentivant l'adopció de l'anglès com a llengua de docència és la seva presumpta rendibilitat econòmica, atès que impartir docència en anglès permetria, almenys en teoria, entrar en el creixent negoci mundial de l'educació superior. A Catalunya, concretament, aquest és el cas de diverses escoles de negocis privades de prestigi internacional de l'àrea de Barcelona. Ara bé, en el cas de les universitats públiques, aquesta rendibilitat econòmica potser s'hauria de demostrar de manera més explícita. Cal recordar que els preus dels estudis de grau i de màsters que condueixen a un títol oficial són fixats per decret, concretament el Decret 268/2016 per al curs 2016-2017 (Generalitat de Catalunya, 2016). En el cas dels alumnes de la Unió Europea (UE), aquests preus són coberts molt majoritàriament amb cabals públics, mentre que en el cas dels alumnes de fora de la UE els preus només poden arribar, com a màxim a un 100 % dels costos (art. 1.5). En aquest context legal, és perfectament lògic que les universitats cerquin d'augmentar el seu nombre d'alumnes forans perquè això els reporta més transferències públiques del govern i perquè els fa millorar en puntuació en els rànquings universitaris, atès que aquests solen incloure el percentatge d'alumnat forà en l'indicador d'internacionalització. El que és, tanmateix, una mica més dubtós és fins a quin punt l'atracció d'aquests estudiants genera beneficis econòmics en el sistema públic en el seu conjunt. El tema resulta encara més envitricollat si es té en compte que entre el nombrós alumnat estranger que acudeix a cursar màsters un percentatge no negligible ho fa (molt legítimament) mogut pel senzill fet que als seus països d'origen, com Anglaterra o Estats Units, no podria permetre-s'ho (per tal com allà haurien hagut de pagar-ne el cost sencer) i que, per tant, poden gaudir d'uns preus més econòmics a Catalunya, justament en un context històric en què s'ha incrementat substancialment l'esforç requerit a les famílies catalanes perquè els seus fills accedeixin a la universitat.

## 5. SÍNTESI FINAL I ALGUNES CONCLUSIONS

Poc més d'un 1 % de les llengües del món han estat desenvolupades fins al punt de poder ser considerades llengües acadèmiques, és a dir, llengües estandar-

ditzades i elaborades fins a poder ser usades com a vehicle de docència universitària i de transmissió del coneixement científic. Òbviament, no hi ha res en l'estructura de cap llengua natural que impedeixi aquest desenvolupament. Ara bé, per a accedir a aquest estatus ha calgut que la societat concernida considerés necessari disposar d'ensenyaments superiors, assumir que convenia que la seva llengua hi fos emprada com a eina acadèmica i disposar de les condicions polítiques, demogràfiques, culturals, etc., pertinents per a assolir-ho. En aquest sentit, per norma general, l'establiment de les llengües acadèmiques ha anat acompanyat d'uns sistemes de creences de matriu euroasiàtica que han considerat convenient disposar d'unes llengües completes que permetessin la difusió universal del coneixement i no en reservessin els coneixements superiors per a les elits. En aquest sentit, les llengües acadèmiques han florit en contextos de reivindicació de les llengües nacionals i no s'han desenvolupat allà on ha prevalgut la idea d'imperi colonial.

Històricament, la majoria de llengües acadèmiques s'han desenvolupat en règim de plurilingüisme. La ciència és un dels camps socials amb més vocació transnacional i això ha implicat que al capdamunt del sistema científic sempre hi hagi hagut un nombre reduïdíssim de llengües franques acadèmiques en una mateixa civilització —històricament, tres com a màxim de manera simultània en alguns moments. La globalització i la internacionalització universitària han fet que al llarg de les darreres dècades la cúpula del sistema lingüístic universitari mundial hagi quedat ocupada pràcticament per una sola llengua, l'anglès, que molt majoritàriament ha desplaçat els seus antics competidors cap a un estatus de llengües acadèmiques nacionals. L'entronització de l'anglès com a llengua franca internacional també es fa ara molt més evident que dècades enrere com a conseqüència de l'increment de situacions d'intercanvi transnacional, ja sigui per l'increment de la mobilitat d'investigadors, docents i estudiants, ja sigui per les grans facilitats de comunicació que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Avui els espais acadèmics que requereixen l'ús de la llengua franca són molt més abundants i ubics que només dues o tres dècades enrere.

Tanmateix, l'anàlisi dels usos, els discursos i els repertoris lingüístics d'un seguit de llengües mitjanes acadèmiques mostren que, tot i el creixement dels contextos d'ús de la llengua franca, continuen existint nombrosíssims àmbits en què l'ús de la llengua acadèmica nacional és plenament vigent i, de fet, la més pertinent. L'anàlisi sociolingüística del món científic parteix sovint de l'equívoc metonímic de prendre les revistes i els congressos internacionals per tot el sistema científic, però el cert és que ni tots els laboratoris tenen un públic multinacional, ni totes les classes s'adrecen a audiències multilingües, ni tota la transferència es fa de cara al públic mundial, ans al contrari: bona part de l'activitat dels acadèmics requereix interacció amb la realitat circumdant. En aquest sentit, caldria no oblidar que són molts els acadèmics transnacionals que aprenen llengües en el marc

de la seva activitat professional —al capdavant, tampoc no és tan estrany, ja que constitueixen bona part de les elits intel·lectuals del país. Això sí, perquè facin la inversió d'aprendre llengües cal que els sigui rellevant, és a dir, que d'alguna manera els calgui.

El fet que fins ara les llengües mitjanes acadèmiques hagin resistit amb relativa bona salut l'embat de la llengua franca mostra que tenen una capacitat important de supervivència, però no implica pas que tinguin assegurat el seu esdevenidor. De fet, hi ha com a mínim una experiència de llengua mitjana, l'afrikaans, que ara mateix lluita per retenir aquesta funció enfront de greus pressions polítiques i administratives per a llevar-li aquest estatus. El fet que aquest arraonament es degui sobretot a l'expansió dins de Sud-àfrica d'unes ideologies lingüístiques postcoloniales similars a les que campen per la resta del continent —és a dir, a factors endògens— no treu valor a l'experiència: tampoc no és impossible de desmantellar una llengua acadèmica mitjana. En aquest sentit, convé retenir que el motiu de la reculada de l'afrikaans ha estat la impossibilitat de mantenir-lo sense institucions en què els seus parlants siguin majoritaris. Tal com marca el principi de Babel, amb l'augment incessant de parlants d'altres llengües a les aules s'ha estès l'ús de la llengua franca. La lliçó és, per tant, clara. Les llengües acadèmiques nacionals es mantindran en la mesura que hi hagi institucions en què els seus parlants les considerin la manera més pràctica de comunicar-se.

En altres paraules, si volem preservar l'existència de llengües acadèmiques nacionals, que és l'única forma que hem trobat fins ara de garantir certa diversitat lingüística en el camp científic i acadèmic, convé respectar una norma elemental: cal crear condicions —és a dir, situacions i institucions— en què aquestes llengües siguin l'opció per defecte preferida de la majoria dels usuaris. Això implica, per exemple, gestionar sàviament la mobilitat estudiantil i de professorat per evitar que ofeguin les llengües febles i deixar clares les normes d'ús lingüístic i les expectatives d'aprenentatge dels nous. També vol dir ser capaços d'insuflar constantment nou vigor a la idea que la diversitat de llengües en l'àmbit mundial ens enriqueix a tots i que, per a mantenir-la, convé observar dos principis bàsics: el *principi de subsidiarietat lingüística*, segons el qual no s'ha de fer en llengua franca tot allò que es pugui fer en llengua local (Bastardas-Boada, 2003), i el *principi de territorialitat lingüística* (Parijs, 2011), que defensa que la manera més efectiva i més igualitària (per tant, més justa) de preservar la diversitat lingüística de l'espècie és assegurar que a cada territori és la seva llengua la que senyoreja, també en la vida interna de la universitat.

Hem dit que tot això és rellevant si convenim que la defensa de la diversitat lingüística és important per a la humanitat en general. Hi ha, però, qui no sap veure en la diversitat més que obstacles a la lliure circulació d'idees i de pensament. Enfront d'aquesta posició, convindria ser capaços de desenvolupar més i

millor l'argumentari a favor de la diversitat lingüística humana. Això pot fer-se, com ha fet el Tribunal Constitucional d'Itàlia, apel·lant a valors d'herència i d'identitat:

[...] Il plurilinguismo della società contemporanea, l'uso d'una specifica lingua in determinati ambiti del sapere umano, la diffusione a livello globale d'una o più lingue sono tutti fenomeni che, ormai penetrati nella vita dell'ordinamento costituzionale, affiancano la lingua nazionale nei più diversi campi. Tali fenomeni, tuttavia, non debbono costringere quest'ultima in una posizione di marginalità: al contrario, e anzi proprio in virtù della loro emersione, *il primato della lingua italiana non solo è costituzionalmente indefettibile*, bensì – lungi dall'essere una formale difesa di un retaggio del passato, inidonea a cogliere i mutamenti della modernità – *diventa ancor più decisivo* per la perdurante trasmissione del patrimonio storico e dell'identità della Repubblica, oltre che garanzia di salvaguardia e di valorizzazione dell'italiano come bene culturale in sé. (Corte Costituzionale 2017, Considerato in diritto 3.1) [La cursiva és nostra.]

Però més enllà d'aquests arguments, hi ha d'altres motius que recomanin protegir la diversitat lingüística en el camp del pensament i l'ensenyament superiors? En aquest punt crec que, encara que no s'ocupa explícitament de llengües, resulta especialment il·luminadora l'obra de Zakaria (2004) sobre l'origen i el futur de la llibertat. Zakaria es demana per què la democràcia i la llibertat van néixer i es van desenvolupar a Europa i no pas en altres civilitzacions com la xinesa, la musulmana o l'Índia. Per a Zakaria, un dels principals factors que va permetre que florís la idea de llibertat individual va ser el fet que, en el món occidental i a diferència d'aquelles altres civilitzacions, es va produir una separació entre el poder religiós i el poder polític i una fragmentació d'aquest darrer. Fou justament per causa de la competència entre poders que van poder néixer les veus crítiques amb els uns i els altres que, al final, van conduir als valors que configuren la nostra civilització contemporània. No crec que sigui aliè a aquest desenvolupament el fet que, mentre que les civilitzacions xinesa, índia i musulmana han tingut una forta tendència a mantenir el saber tancat en unes llengües cultes allunyades de la població (xinès mandarí, sànscrit, àrab clàssic), la civilització occidental va tendir des de la baixa edat mitjana a anar incorporant les llengües vernacles a les tasques administratives, creatives i, finalment, de pensament i recerca (Cifuentes, 2006). En la mesura que això sigui cert, caldrà convenir que la diversitat lingüística es trobaria entre els factors que haurien conduït a generar els principis fundadors de la nostra vida democràtica i a l'esperit crític que ha acabat donant lloc a la creativitat intel·lectual universitària. Uns arguments prou consistents, entenc, per a desitjar que la diversitat lingüística en el món acadèmic ens acompanyi de cara al futur.

## AGRAÏMENTS

Aquesta publicació ha comptat amb el suport del projecte FFI2016-75416-P del Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat (MINECO) i del Grup d'Estudi de la Variació (2017 SGR 942) de l'Agència de Gestió d'Ajusts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

## BIBLIOGRAFIA

- AMMON, Ulrich (ed.) (2001). *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. Berlín: Walter de Gruyter.
- BAGGIONI, Daniel (1997). *Langues et nations en Europe*. París: Payot.
- BASTARDAS-BOADA, Albert (2003). «Ecodinámica sociolingüística: comparaciones y analogías entre la diversidad lingüísticas y la diversidad biológica». *Revista de Llengua i Dret* [Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya], núm. 39, p. 119-148.
- BEUKES, Anne-Marie (2015). «Challenges for South Africa's medium-sized indigenous languages in higher education and research environments». A: VILA, Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 132-152.
- BLOMMAERT, Jan (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOIX-FUSTER, Emili (ed.) (2015). *Urban diversities and language policies in medium-sized linguistic communities*. Bristol: Buffalo: Toronto: Multilingual Matters.
- BORDONS, María; GÓMEZ, Isabel (2004). «Towards a single language in science? A Spanish view». *Serials*, núm. 17 (2), p. 189-195. També disponible en línia a <<https://serials.uksg.org/articles/abstract/10.1629/17189>>.
- BRETXA, Vanessa; COMAJOAN, Llorenç; VILA, F. Xavier (2016). «Is science really English monoglot? Language practices at a University Research Park in Barcelona». *Language Problems and Language Planning*, núm. 40 (1), p. 47-68. DOI: 10.1075/lplp.40.1.03bre.
- BRETXA, Vanessa; VILA, F. Xavier (2017). «Lliçons de les llengües mitjanes per a la política lingüística catalana». A: BASTARDAS-BOADA, Albert; BOIX-FUSTER, Emili; TORRENS GUERRINI, Rosa Maria. *El català, llengua mitjana europea: Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Octaedro, p. 25-60.
- BULL, Tove (2004). «Dagens og gårdagens akademiske lingua franca. Eit historisk tilbakeblikk og eit globalt utsyn». A: SIMONSEN, Dag F. (ed). *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin?* Oslo: Gyldendal Akademisk, p. 35-45.
- CASTELLS, Manuel (2003). *La societat xarxa*. Barcelona: Editorial UOC.
- CIFUENTES, Lluís (2006). *La ciència en català a l'edat mitjana i el Renaixement*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CORTE COSTITUZIONALE (2017). «Sentenza 42/2017: corsi universitari in lingua inglese e in lingua italiana». Corte Costituzionale.
- COUPLAND, Nikolas (ed.) (2012). *The handbook of language and globalization*. Malden (Estats Units d'Amèrica): Wiley-Blackwell.

- DE SWAAN, Abram (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Oxford: Polity Press.
- DUCHÊNE, Alexandre; HELLER, Monica (ed.) (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova York: Routledge.
- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2001a). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2001b). «El nou ordre lingüístic». *Digithum*, núm. 3. DOI: 10.7238/d.v0i3.590.
- GAT, Azar (2012). *Nations: The long history and deep roots of political ethnicity and nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAZZOLA, Michele (2012). «The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 216, p. 131-156.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2016). «Decret 268/2016, de 5 de juliol, pel qual es fixen els preus dels serveis acadèmics a les universitats públiques de Catalunya i a la Universitat Oberta de Catalunya per al curs 2016-2017». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7157. Barcelona: Generalitat de Catalunya. També disponible en línia a: <[http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=746247&language=ca\\_ES](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=746247&language=ca_ES)>.
- GORDIN, Michael D. (2015). *Scientific Babel: How science was done before and after global English*. Chicago: University of Chicago Press.
- GÖTTERT, Karl-Heinz (2015). *Abschied von Mutter Sprache: Deutsch in Zeiten der Globalisierung*. Frankfurt del Main: Fischer Verlag.
- HABERLAND, Hartmut; PREISLER, Bent (2015). «The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 15-42.
- HAMEL, Rainer Enrique (2013). «El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, núm. 52 (2), p. 321-384.
- HARARI, Yuval Noah (2014). *Sàpiens: Una breu història de la humanitat*. Barcelona: Edicions 62.
- HELLER, Monica; BELL, Lindsay A.; DAVELUY, Michelle; McLAUGHLIN, Mireille; NOËL, Hubert (2015). *Sustaining the nation: The making and moving of language and nation*. Oxford: Oxford University Press.
- KYMLICKA, Will (1999). *Ciudadania multicultural: Una teoria liberal dels drets de les minories*. Barcelona: Pòrtic.
- LAMUELA, Xavier (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62.
- (2004). «Instal·lació o establiment? Encara sobre els objectius de la promoció lingüística». *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 37, p. 215-242.
- LAPONCE, Jean (2006). *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*. Quebec: Presse de l'Université Laval.

- MASSIP I BONET, Àngels (2014). «El llenguatge com a sistema adaptatiu complex: cap a una lingüística integrativa». A: MASSIP I BONET, Àngels; BASTARDAS-BOADA, Albert (ed.). *Complexica: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 259-290.
- MILIAN-MASSANA, Antoni (ed.) (2012). *Language law and legal challenges in medium sized language communities: A comparative perspective*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms. També disponible en línia a <[www.ub.edu/cusc/llenguesmitjanes/wp-content/uploads/2010/09/IEA\\_82.pdf](http://www.ub.edu/cusc/llenguesmitjanes/wp-content/uploads/2010/09/IEA_82.pdf)> [Consulta: 20 maig 2015].
- OSTLER, Nicholas (2010). *The last lingua franca: English until the return of Babel*. Nova York: Allen Lane.
- PARIJS, Philippe van (2011). *Linguistic justice for Europe and for the world*. Oxford: Oxford University Press.
- PAVLENKO, Aneta (2016). «Superdiversity and why it isn't: reflections on terminological innovation and academic branding». A: *Sloganzations in language education discourse*. També disponible en línia a <[www.academia.edu/21163221/Superdiversity\\_and\\_why\\_it\\_isnt\\_Reflections\\_on\\_terminological\\_innovation\\_and\\_academic\\_branding](http://www.academia.edu/21163221/Superdiversity_and_why_it_isnt_Reflections_on_terminological_innovation_and_academic_branding)> [Consulta: 10 novembre 2015].
- PHILLIPSON, Robert (2013). *Linguistic imperialism continued*. Nova York: Londres: Routledge.
- PONS PARERA, Eva (2015a). «The position of Catalan in higher education». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 153-180.
- (2015b). *L'oficialitat lingüística: Declaracions constitucionals i implicacions jurídiques i pràctiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. També disponible en línia a <[http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxius/14\\_Oficialitat\\_linguistica.pdf](http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxius/14_Oficialitat_linguistica.pdf)> [Consulta: 20 maig 2015].
- RAM, Drorit (2015). «Challenges for Hebrew in higher education and research environments». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 103-131.
- RIBAS I MASSANA, Albert (1976). *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- SHERMAN, Tamah (2015). «The position of Czech and other languages at in the Czech Republic. Some initial observation». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 15-42.
- VILA, F. Xavier (2014). «Language policy, management and planning». A: FÄCKE, Christiane (ed.). *Manual of language acquisition*. Berlín: De Gruyter, p. 50-68.
- (2015). «Language policy in higher education in medium-sized language communities: an introduction». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-14.
- (2017). «Les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques: situació i perspectives». A: BASTARDAS-BOADA, Albert; BOIX-FUSTER, Emili; TORRENS GUERRINI, Rosa Maria.

- El català, llengua mitjana europea: Multilingüisme, globalització i sostenibilitat lingüística*. Barcelona: Octaedro, p. 235-265.
- VILA, F. Xavier (ed.) (2013). *Survival and development of language communities prospects and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa; COMAJOAN, Llorenç (2012). «Llengües i globalització en el món de la recerca: els coneixements i els usos lingüístics al Parc Científic de Barcelona». *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 52, p. 35-64.
- YE, Danmin; WANG, Dongzhu (2013). «Language varieties of the abstracts in journal articles written by Chinese and American scholars: a contrastive corpus analysis using the Gramulator». *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, núm. 2 (2), p. 15-24. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.2n.2p.15.
- YLÖNEN, Sabine (2015). «The position of Finnish and Swedish as well as other languages at universities in Finland». A: VILA, F. Xavier; BRETXA, Vanessa (ed.). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol: Multilingual Matters, p. 64-102.
- ZAKARIA, Fareed (2004). *The future of freedom: Illiberal democracy at home and abroad*. Nova York: Londres: W. W. Norton & Company.