



## Les escoles i la normalització lingüística (uns quants exemples comparatius)

[Fito Rodriguez Bornaetxea](#)

● Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació (Universitat del País Basc)  
[hdpboroa@sc.ehu.es](mailto:hdpboroa@sc.ehu.es)

**Resum:** Històricament les escoles s'han utilitzat per a afavorir certes llengües i cultures en perjudici d'unes altres, que han estat marginades pel bé de l'estat nació modern. Les escoles poden contribuir, amb les seves funcions tradicionals (sobretot pedagògiques, però també polítiques, ètiques, etc.), a la recuperació de llengües discriminades històricament. En aquest article l'autor compara diversos casos reals relacionats. En casos com els d'Irlanda i Algèria, la independència política ha estat infructuosa a l'hora de recuperar les llengües i la cultura, mentre que en altres casos com els de Grècia, Noruega i Finlàndia, va caldre precisament aquesta independència política per a aconseguir un reeiximent parcial. També hi ha altres casos com els del Quebec i Bèlgica, en què aquest procés de recuperació s'ha assolit amb altres mitjans. Per acabar, l'autor ofereix algunes propostes que es poden generalitzar a partir de tots aquests casos comparatius.

### 1. Introducció

Les escoles, un llegat de la civilització occidental que amb la Il·lustració va popularitzar la construcció del codi i del sentit necessaris per a l'establiment dels estats nació al segle XIX, a més d'homogeneïtzar i democratitzar el coneixement i les cultures, va donar una posició privilegiada a certes llengües, en perjudici directe de les altres. Al llindar del segle XXI el repte a què s'enfronta l'educació, començant per la "democratització" a les escoles de codis que abans estaven restringits a les minories, és examinar en profunditat la manca de sentit que pateix l'educació per causa de la separació històrica respecte de la vida i, al mateix temps, conduir a la construcció social tan necessària d'una "democràcia cultural" que, a partir del precepte d'igualtat entre totes les llengües, redefinís la situació desigual de les cultures —el llegat de la modernitat— i que, semblantment, contribuís a normalitzar l'ús de les llengües minoritzades durant aquest procés històric.

Així, doncs, hi ha diversos elements per definir i proposar que s'entremesclen en aquesta anàlisi. Hi ha els elements que corresponen al paper històric i cultural que trobem en la descripció de l'escola com a institució amb les mancances lògiques i evidents. De fet, les escoles no poden portar tot el pes de les tasques educatives no formals i informals, que més aviat correspondrien a la transmissió cultural. Continuant en aquesta mateixa línia, també hi podem trobar mancances pel que fa a l'"adaptació" que les escoles han d'experimentar per tal d'"ensenyar les noves alfabetitzacions", és a dir, la tasca d'elaboració de codis (in)formatius a què ara s'enfronta i que pot significar la fi de les escoles com a institució si resulten inadequades en la tasca que les va popularitzar històricament —l'adquisició d'eines cognitivoculturals, la socialització de codis per a la identificació nacional, l'organització i selecció de població, la construcció disciplinària d'àrees de coneixement, etc.

També trobem un aspecte de caire més sociolingüístic. Com hem dit abans hem heretat una situació anisotròpica entre llengües i cultures més que no pas una d'asimètrica. Per tant, quin paper s'hauria d'assignar a les escoles tenint en compte aquest repte educatiu? I és més, quins són els exemples més rellevants que caldria tenir en compte davant d'aquest repte, sigui històric o atàvic?

Per tal de contestar de manera meticulosa a aquests dos focus temàtics —la reconstrucció de les escoles pel que fa a les llengües minoritzades i l'ensenyament de les noves alfabetitzacions— caldrà partir d'un model d'una situació sociolingüística culturalment crítica que ens permeti, utilitzant el símil del comandament a distància, "tornar a passar l'acció imatge per imatge", i en conseqüència, tornar a disposar els element interactius en aquell context social. Comencem, doncs, definint l'objectiu final del procés d'una manera senzilla i operativa per tal de determinar-ne els components i el desenvolupament.



## 2. La mort de les llengües

S'han fet nombrosos estudis sobre la desaparició de les llengües. Encara que les llengües no desapareguin, sinó que altres llengües les desplacin en l'ús social, l'evolució d'aquest procés de retrocés terminal ha rebut una anàlisi detallada. Per contra, les característiques del procés de restauració social i l'anàlisi corresponent encara són a l'estadi de proposta d'hipòtesis casuístiques.

La mort d'una llengua pot esdevenir-se de cop i d'una manera física quan tots els parlants moren o desapareixen, per exemple la llengua de Tasmània al Pacífic, o quan —com a resultat d'alguna forma de repressió directa— ja no s'usa socialment (una mort radical d'una llengua), com certes llengües locals a El Salvador; de fet, fins i tot pot romandre viva encara que només sigui en cerimònies rituals concretes (una llengua ascendent, *bottom-to-top*), tal com sobreviu la llengua Yaqui a Arizona. En el nostre cas, el tipus més interessant d'analitzar és el de la desaparició progressiva de les llengües, és a dir, les característiques dels processos de canvi lingüístic gradual que provoquen la mort d'una llengua. Si observem aquest camp a partir dels treballs d'investigació clàssics de lingüística de contacte (Hill, 1977; Dorian, 1981), i també mitjançant les que en són més properes i amb què estem més familiaritzats, aquestes característiques es poden resumir així:

- Dominació política i/o econòmica
- Dependència sociocultural
- Retrocés progressiu en l'ús i en l'estatus social
- Buit en la transmissió generacional

Així, doncs, aquests quatre eixos configuren el procés cap a una mort gradual de la llengua. En el terreny de la sociolingüística —ja que estrictament parlant no hi ha conflictes entre llengües, sinó entre parlants, o més aviat, entre cultures— això implica que una espècie de "llengua franca" (cf. semiparlants) pren protagonisme en la comunicació entre les classes dominants i les dominades. A més, la preocupació per l'"ús correcte" de la pròpia llengua desapareix i l'ús social de la llengua minoritzada es veu confinat a activitats restringides, desconnectades l'una de l'altra (distribució de la llengua). Al final, la reproducció lingüística s'acaba. Tot això, es pot resumir en dos conceptes: bilingüisme i desplaçament lingüístic —és a dir, desenvolupament diglòssic (cf. Psichari, 1910; Ferguson, 1959; Fishman, 1967)— i una única teràpia: la normalització.

Tanmateix, no hauríem de pensar en el terme "normalització" com un mer sinònim de "planificació", "ús administrativoestructural", etc. Ben al contrari, si analitzem el comportament sociolingüístic en grups de parlants de llengües minoritzades, que —depenent de la seva pràctica lingüística— poden cometre suïcidi lingüístic, o tornar-se indiferents a l'hora d'usar o de mantenir la seva pròpia llengua (Giles, H.; Johnson, P.), observem que, tret de la competència lingüística determinant que condiciona la possibilitat de comunicar-se, es tracta més aviat d'elements "subjectius" de lleialtat cap a la pròpia llengua i/o tan sols el fet de triar-la, els que prevalen per sobre dels elements "objectius" per un ús real de la llengua. Així, entre els sis models de comportament possibles (suïcidi / indiferència / manteniment), el que predomina a l'hora de conservar la llengua és el de l'etnoidentitat, és a dir, el que vincula directament l'ús del codi lingüístic amb el seu contingut sociocultural.

Per tant, sembla que només una normalització que tingui en compte ambdós aspectes (competència/codi i opció social deliberada) pot afrontar el repte de la supervivència de la llengua minoritzada.

Vegem ara alguns exemples que ens permetin extreure conclusions per a tractar les característiques sociolingüístiques de la mort de les llengües, i els conceptes relacionats, i per a fer una aproximació a les teràpies educatives que afavoreixen el desenvolupament normal de les llengües minoritzades que s'enfronten a l'extinció.



### 3. Les escoles i la normalització lingüística (uns quants exemples comparatius)

Tot i que la casuística ens permet d'enumerar una àmplia gamma de situacions molt variades, per tal de ser més concisos, centrarem la nostra atenció en el que considerem que són exemples clau de la desaparició i de la recuperació d'una llengua. Amb la contrastació de situacions, la possibilitat de matisos en les elaboracions subsegüents pot ser més clara i més ben fonamentada, tant si s'apliquen d'una manera crítica com programàtica.

#### 3.1. Les experiències lingüístiques negatives a Irlanda, Algèria i la lluita per la descolonització

La caiguda dels imperis colonials espanyol, francès, britànic, etc., no va comportar conseqüències lingüístiques significatives a les escoles pel que fa al restabliment de les llengües natives, les quals, amb molta sort i com a cas excepcional, van aconseguir sobreviure en casos aïllats. Milers de llengües indígenes van desaparèixer a Amèrica, l'Àfrica, Austràlia i a l'Àsia a conseqüència de l'imperialisme europeu expansiu.

En el passat recent, la independència d'Irlanda (1921), de l'Índia-Pakistan (1947), del Zaire (1960) i d'Algèria (1962) no ha eradicat l'ús de la llengua dels colonitzadors en els nous estats. El cas més paradigmàtic, però, és el d'Irlanda, on el 1937 la constitució va reconèixer oficialment l'irlandès com a llengua nacional i en conseqüència la va convertir en una llengua europea oficial. Tanmateix, menys del 5% dels infants estan escolaritzats en aquesta llengua.

No obstant això, la lluita per la independència irlandesa va partir d'una organització lingüística —"La lliga gaèlica", fundada el 1893 pel doctor D. Hyde— i la taxa d'escolarització en irlandès va assolir el punt àlgid al voltant del 1940 (12%), és a dir, encara sota la influència de la generació que va lluitar per una Irlanda lliure.

La constitució algeriana va declarar l'àrab llengua oficial (no s'hi fa ni una sola referència als berbers de Cabília...), però el sistema educatiu encara té una influència francesa evident i el francès s'ha mantingut com a llengua de cultura. La reacció islàmica actual, però, sembla que qüestioni les tendències "afrancesades" del Front d'Alliberament Nacional (FAN). De la mateixa manera al Zaire el francès —i no pas el flamenc— és la llengua heretada de la colonització belga, tal com l'anglès ho és a l'Índia en perjudici de l'hindi, o al Pakistan en perjudici de l'urdú.

Evidentment, malgrat la independència política, aquí no podem trobar models de descolonització cultural, normalització lingüística i recuperació. De fet, confiar la recuperació lingüística només al "bon criteri" de les institucions acabades de crear, i d'aquesta manera neutralitzar les dinàmiques socials per a la recuperació cultural, només pot beneficiar la llengua més fortament implantada en cercles que la societat moderna exigeix. Normalment es tracta de la llengua colonitzadora.

#### 3.2. Els exemples de Grècia, Noruega i Finlàndia

Aquí la independència política sí que ha fet possible un canvi en la dominació lingüística. Ha calgut una planificació específica del "corpus" i de l'"estatus" de cada llengua, però sense haver d'afrontar contradiccions ni situacions tenses.

Grècia va obtenir la independència oficial el 1832 i immediatament després es va iniciar una campanya contra la influència lingüística del turc. Amb aquest objectiu es va adoptar el grec "purificat" d'A. Korais (*katharévusa*) i es va imposar en tots els nivells de l'educació i l'administració. Els cent set articles de la Constitució de 1911 només permeten aquesta varietat lingüística. Les altres varietats de grec popular i les altres llengües del territori (macedoni, turc, albanès, etc.) s'havien de prohibir i perseguir. La creació d'alternatives pedagògiques (Associació per a l'Educació, 1911), el recolzament de les universitats (Tessalònica, 1926), el prestigi cultural d'escriptors de renom compromesos amb la llengua (els guanyadors dels premis Nobel de 1963 i 1979, Seferis i



Elitis, respectivament) i la consciència social creixent envers la llengua del país va comportar un canvi en la constitució després de l'enderrocament del govern dels coronels (1976), es va adoptar el grec popular o demòtic promogut per Ernest Psichari (1854-1929) i es va consolidar com a llengua nacional, mentre els conflictes amb les altres llengües van continuar com fins aleshores.

El cas noruec també mereix una anàlisi detallada tot i que de moment limitarem la nostra atenció a una simple aproximació descriptiva. Noruega va aconseguir la independència de Suècia el 1905, si bé totes dues havien estat sota el domini danès fins el 1814. La independència política es va esdevenir conjuntament amb la lluita lingüística. Per tal de separar el noruec al més possible de la llengua dels seus antics governants, el lingüista Ivar Aasen va proposar l'anomenat *nynorsk* a partir d'un estudi comparatiu dels tipus de parla popular en diversos fiords. La llengua heretada dels colonitzadors, per contra, era una mescla de danès i noruec, anomenada *riksmål* però "despolititzada" amb la nova denominació *bokmål*. Des del 1884 en endavant totes dues varietats "estàndards" del noruec han estat oficials i, per tant, s'han estudiat totes dues a l'escola. També s'han usat en tots els estrats socials com a opcions diferents dins d'una llengua normalitzada. Tot i així el punt àlgid de l'escolarització en *nynorsk*—la varietat amb més peculiaritats natives, comparada amb el *bokmål* més "colonitzat"— es va assolir el 1940 (34%), quan la generació que havia experimentat la independència politicolingüística encara podia valorar-la com la "seva", diferent i necessària. A partir d'aleshores el percentatge va disminuir, i ara es troba aproximadament en el 16%, és a dir, la inèrcia social ha prevalgut sobre una opció lingüística més diferenciada.

Finlàndia va aconseguir la independència el 1917 i el 1922 va establir el finès com a primera llengua nacional alhora que dividia el país en tres àrees lingüístiques. Malgrat el llegat rus i la influència del suec a la Universitat d'Hèlsinki (una zona bilingüe), el 1947 el finès ja s'havia recuperat. La història d'aquesta recuperació és veritablement exemplar, si tenim en compte les característiques demolingüístiques tan singulars d'aquesta llengua, la llarga dominació patida sota països veïns, la dificultat per a elaborar un estàndard lingüístic o els desavantatges de normalització i demolingüística amb què va començar. Malgrat tot, avui dia el finès està normalitzat i consolidat en tots els aspectes.

Resumint, Grècia, Noruega i Finlàndia han aconseguit aturar el procés de retrocés de la llengua i normalitzar les seves llengües respectives, no només perquè han canviat la situació de dependència politicocultural de què partien sinó també perquè el vessant lingüístic ha estat un element clau en les reconstruccions socioculturals. Hi ha hagut una presa de consciència àmplia i pública la resolució de la qual no ha estat delegada a organismes públics sinó que s'ha mantingut com a tema de debat social i de revisió.

### 3.3. Els exemples de Bèlgica i el Quebec

Només caldrà un esbós breu per a demostrar que el flamenc a Bèlgica i el francès al Quebec, tot i que tenen graus d'independència política diferents, són dos bons exemples de canvis sociolingüístics que val la pena analitzar.

Quan el 1932 es va promulgar una llei per tal de protegir el flamenc, a la regió de Flandes hi havia cent vint-i-vuit escoles públiques i cent una escoles privades en què s'educava en francès. Actualment, seixanta-cinc anys més tard, la normalització del flamenc és un fet des de fa dècades tant en l'educació com en tota la societat en general.

Al Quebec, la Llei 101 va canviar la situació lingüística a partir dels anys setanta, i es pot dir que, malgrat estar rodejats per més de quatre-cents milions d'angloparlants, els habitants del Quebec a finals del segle XX poden viure plenament en francès. Fa poc més de vint anys això era pràcticament impossible. Avui dia, fins i tot per matricular-se a les universitats "angleses" de Montreal (McGill, Concordia, etc.) cal passar una prova de francès. L'educació ha de garantir una competència cultural correcta en aquesta llengua, que fins fa poc patia un procés de retrocés però que actualment, tot i que es tracta d'una llengua minoritària, està plenament normalitzada.

En tots dos casos, tot i que pertanyen a estats bilingües, els estàndards de delegació de poder



polític en les àrees que hem examinat han fet possible l'aplicació de criteris territorials que, lluny dels criteris bilingües, han permès la normalització de la llengua en l'educació, l'administració, el paisatge lingüístic, els mitjans de comunicació, el comerç, etc. En aquesta mateixa línia, cal afegir que la pressió social a favor de la llengua pròpia s'ha mantingut estable durant tot el procés, i a més, les conseqüències polítiques d'aquestes aproximacions culturals signifiquen que tots dos estats es troben permanentment en un equilibri inestable.

#### 4. La normalització lingüística i l'educació: fonaments teòrics i accions possibles

Les escoles no es poden encarregar de tota la tasca educativa, però hi ha dues funcions clau en la construcció de l'aprenentatge que històricament han evolucionat de manera paral·lela: la construcció del significat i la construcció del sentit.

Les escoles han estat el gran mitjà de transmissió de codis de significat a Occident (lectura, escriptura, càlcul...), i després de la Revolució Industrial en van augmentar la importància quantitativa i qualitativa.

Tot i que són un mitjà efectiu per a la transmissió de codis de significat, les escoles han estat deficientes quant a la construcció de sentit sociocultural —una mancança que va en augment, en detriment del desenvolupament social d'altres mitjans alternatius de transmissió (in)formativa. A més, han estat un mitjà d'aculturació de comunitats amb llengües minoritzades a favor de l'ideal d'estat centralista i jacobí que ha caracteritzat el segle XX.

No obstant això, per tal de renovar l'aparell educatiu de les escoles perquè treballi a favor de la recuperació de les llengües minoritzades, hauríem de ser conscients tant de les limitacions operatives com del determinisme històric que presenten. Per tant, hem d'adaptar les funcions de l'escola, com a mitjà de transmissió de codi i de sentit, a la societat de la informació actual, en què el tractament digital i global de la informació està canviant aquestes funcions d'una manera que encara és difícil de predir amb exactitud.

Tot i així, els fracassos mateixos en la normalització de les escoles al segle XX, pel que fa a les cultures sense estat, ens fan adonar que cal reclamar l'ús de les escoles precisament per al mateix objectiu que perseguia l'estat en contra de les llengües minoritzades, en privilegiar unes llengües per sobre d'unes altres per tal de construir-les i consolidar-les. Els objectius bàsics de les escoles en la recuperació educativa de les llengües i les cultures arraconades històricament pels estats nació moderns han de comprendre tant la transmissió dels codis per a l'alfabetització corresponent a cada llengua com el tractament curricular adequat dels continguts culturals que corresponen a les comunitats lingüístiques respectives.

El novembre de 1996 va tenir lloc un seminari organitzat per l'Oficina Europea de Llengües Minoritàries i la UNESCO, i subvencionat per l'Oficina d'Educació de Luxemburg, en el qual vaig tenir l'honor de participar. Va reunir especialistes de pràcticament totes les llengües sense estat d'Europa, juntament amb diferents experts en llengües estatals sota el títol "Llengües minoritàries, formació de professorat i la cultura per la pau". Es va acordar, entre d'altres, de proposar al Consell Europeu d'elaborar un manual per a tot el professorat europeu que partís del respecte democràtic essencial envers totes les llengües com a iguals, i defensés les funcions bàsiques de l'escola que hem esmentat anteriorment per a cadascuna d'aquestes llengües.

De fet, en el cas amb què estic més familiaritzat, amb els diversos estudis sobre ús lingüístic que s'han dut a terme al País Basc he comprovat que l'índex de lleialtat envers la llengua nativa és molt alt, els parlants de l'èuscar l'usen pràcticament sempre que poden, però hi ha un límit objectiu: el coneixement o la manca de coneixement de la llengua per part d'algun dels interlocutors. Les escoles s'han d'encarregar de transmetre a les generacions futures aquesta competència.

Quant al tractament de la diversitat cultural, les escoles tenen més restriccions que mai. Tot i que només es poden preparar per a certs continguts i certs tipus de parla i, de fet, és el que han de fer, potser el que els fa falta ara ho han de buscar en contextos culturals externs a les escoles. Encara que no hauríem de renunciar des d'un principi a la idea que les noves tecnologies i/o l'ensenyament de



l'alfabetització dels nous sistemes simbòlics estan necessàriament destinats a quedar fora de l'escola, la gran velocitat a què evoluciona aquest sector i la tendència institucional del sistema educatiu han de fer adonar-nos de com pot ser de limitat aquest intent.

De la mateixa manera, pot semblar pretensions, si no impossible, que les escoles intervinguin en la manera com els joves parlen entre ells, les seves relacions socials informals, etc. Tot això podria ser un bon camp d'estudi dins de la sociologia i, en la mesura que fos possible, dins de la planificació des del punt de vista de la normalització lingüística. Tanmateix, les escoles no toquen gaire aquests aspectes, com a mínim, pel que fa a les àrees sistemàtiques i disciplinàries, tot i que ho poden fer en diversos àmbits informals que giren al seu voltant —les relacions entre iguals, les estones d'esbarjo, etc.

Així i tot, en aquest camp en concret de construcció del sentit és veritablement una tasca de les escoles la de refer els continguts curriculars des del punt de vista de la cultura minoritzada històricament, ja que evidentment la llengua és més que un codi, i l'element bàsic per al manteniment de les llengües és, com ja hem vist, la identificació sociocultural.

## 5. Un cop d'ull a la "qüestió basca": aspectes lingüístics i educatius

Les últimes dades recollides per la Segona enquesta sociolingüística duta a terme pel govern del País Basc posen de manifest tant les contribucions i limitacions de les escoles en el procés de normalització lingüística, com els aspectes inadequats que resulten d'una direcció merament institucional i administrativa d'un assumpte cultural i sociolingüístic.

D'una banda, la contribució del sistema escolar a la recuperació lingüística de l'èuscar és evident en la comunitat bascoparlant del sud ja que el percentatge matriculat en els models B i D (bilingües) superen la xifra de parlants d'èuscar, mentre que al nord trobem el fenomen invers, és a dir, hi ha més parlants d'èuscar que infants escolaritzats en aquesta llengua.

D'altra banda, després de viEnt anys de "canvi educatiu" encara hi ha un 43% dels infants escolaritzats en el sistema públic i un 53,8% dels del sector privat que no estudien en èuscar; la qüestió és, doncs, que per tal d'evitar un retrocés gradual de la llengua i una desaparició predictable a mitjà termini, cal garantir que les generacions vinents sàpiguen la llengua.

A més, tal com demostra el nostre treball de camp, aquesta escolarització no produeix parlants totals d'èuscar sinó bilingües que tendeixen a afavorir el castellà.

Per tant, no sembla ni massa agosarat ni massa fatalista concloure que, malgrat les limitacions, per tal que les escoles puguin complir les funcions que els pertocquen en l'àmbit de la normalització lingüística de l'èuscar (que és el cas que ens ocupa ara) o de qualsevol altra llengua minoritzada (en general), caldria tenir presents aquests criteris mínims:

1. Les llengües van més enllà dels estats. Aquesta afirmació no és res més que una confirmació de la situació actual en què les fronteres administratives no coincideixen amb les lingüístiques. Tot i així, el tractament educatiu de les llengües depèn d'organismes públics. Es podria concloure, per tant, que la normalització d'una llengua minoritzada és una tasca impossible. És per aquest motiu que en aquest punt hauríem de parlar de la "qüestió espanyola (o francesa)", ja que els problemes amb què ens trobem avui dia resulten de les polítiques lingüístiques, culturals i educatives d'aquests dos estats. Per tant, hi ha d'haver una voluntat de creació d'entitats públiques, supranacionals que, amb la superació dels obstacles administratius, facin possible la planificació i el desenvolupament de polítiques educatives comunes per a cada llengua. Les propostes de Barcelona de la Declaració Universal de Drets Lingüístics (6-9 juny de 1996) recomanen aquest criteri per tal que les llengües sense estat sobrevisquin al desplaçament històric que pateixen com a conseqüència del privilegi estatal que reben certes llengües i cultures.

2. Les contribucions educatives en general i les de les escoles en particular a la normalització lingüística, tot i les limitacions que poden tenir per si mateixes, són d'una importància tan gran



que no es poden deixar només a les mans de directius estatals o d'organismes públics. Les contribucions de la societat civil juntament amb els moviments socials i pedagògics han d'anar més enllà del marc de la dependència dels organismes públics i dels grups minoritaris, i han participar en l'elaboració i el foment d'estratègies sociolingüístiques per a la normalització d'acord amb la situació de cada llengua. La fundació d'organitzacions no governamentals és un element clau en aquesta tasca perquè a banda de qüestionar el monopoli estatal del disseny de l'educació, farien propostes i generarien planificació.

3. Les escoles han de garantir a les generacions futures la competència lingüística en les llengües minoritzades. Cal que duguin a terme una reforma curricular que permeti la transmissió cultural adequada.

4. Sobretot en els grans estats nació, cal formar el professorat en aspectes sociolingüístics com ara la didàctica i/o la psicologia evolutiva de manera que es puguin aproximar a les llengües en contacte des d'una posició lliure de prejudicis i d'ignorància, que els capacitarà per a intervenir pedagògicament de manera que facin possible la promoció de les llengües minoritzades en l'educació escolar.

Per acabar, cal dir que aquestes pautes no són més que eixos cartesianes en què es pot col·locar la posició de totes les llengües de manera pràctica segons el nivell d'independència o el grau de desenvolupament. Encara que siguin fonaments teòrics, tots aquells que ens dediquem a la pràctica educativa no les podem usar com a excusa per a defugir la responsabilitat que tenim envers la normalització lingüística a les escoles.

#### Enllaços relacionats:

- ✦ Mancomunitat de Municipis Bascos Monolingües (UEMA):  
<http://www.jalqi.com/uema>
- ✦ Behatokia (Observatori de Drets Lingüístics):  
<http://www.behatokia.org>
- ✦ Revista basca de sociolingüística:  
<http://www.sortu.org>

[Data de publicació: abril de 2002]

#### Citació recomanada:

RODRIGUEZ, Fito (2002). "Les escoles i la normalització lingüística (uns quants exemples comparatius)". *Digithum*, núm. 4 [article en línia]. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i4.573>