ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Elías
González López

Tese de doutoramento

Aproximación á situación da lingua no ensino secundario a partir do discurso do profesorado de lingua e literatura galegas

Santiago de Compostela, 2025

Programa de Doutoramento en Lingüística

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESE DE DOUTORAMENTO

APROXIMACIÓN Á SITUACIÓN DA LINGUA NO ENSINO SECUNDARIO A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESORADO DE LINGUA E LITERATURA GALEGAS

Elías González López

Director: Xosé Henrique Monteagudo Romero

Directora: Márcia Elenita França Niederauer

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN LINGÜÍSTICA

SANTIAGO DE COMPOSTELA
2025

Ningún idioma ha sido objeto de tan encarnizada guerra como el gallego: ninguno, doloroso es confesarlo, ha sido tratado con tan despreciativo desdén, aun por los mismos que lo oyeron hablar desde su infancia

¡Está bo'a navalla! – cramou o labrego – De modo qu'eu porque nunca tiven a disgracia de pisar eses rodos que tedes n-o pavemento non son home com'os demais:

No, porque no sabes hablar castellano ni vistes levita

¿E y-eu c'o meu saíño de lan, non sabrei dicir en gallego moitas verdás?¿Non sabrei concebir e manifestar os mais alevados sentementos de xusticia, de legalidade e inda d'a cencia?¿Non sabrei comprender á Natureza e á seu Autor? ¿Non sabrei amar ó próximo com'á un hirman? ¿Non sabrei...

No sabes nada

Logo sei algo, porque duas negacións afirman,

Vete d'ahí, cazurro ¿ó es que me quieres tomar el pelo? (...)

Así é; pro eu nunca vin besta que se rira, pol-o contrario, o meu faco paduo sempr'está serio; os seus ollos nunca denotan alegria, e si falase, poño por caso, en castillano e vistira de cabaleiro doun'ós diaños sinon era capás de chegar a persidente de calquera cousa (...)

Os precursores da normalización. Defensa e reivindicación da lingua galega no Rexurdimento (Hermida 1992, p. 33; 54)

Santiagho de Oliveira

De lonxe parece vila

Ten un caravel na entrada

E unha rosa na salida

Copra da *Muiñeira de Oliveira*

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Agradecementos

A pesar de dicirmos constantemente que facer unha tese é un traballo moi solitario, teño de recoñecer que este traballo que agora se concreta aquí non sería posible sen toda unha rede detrás. En primeiro lugar, teño que agradecer ao meu pai Alberto e á miña nai Asunción que, a pesar das presións sobre o rural nunca abandonaron a terra onde naceron e, grazas a iso déronme as chaves e os coñecementos sen os que hoxe esta tese non sería posible.

Á miña irmá Verónica e aos meus sobriños Carla, Adriano, Galilea, e demais persoas da miña familia que, dalgún xeito ou doutro estiveron aí no proceso desta tese. A Maitê, que coa súa chegada marcoume máis do que ela pode imaxinar e máis do que eu nunca pensei. A Gabi, polo apoio, polos bos e malos momentos, por todo. A María, que desde o 2022 é unha fiel compañeira de piso e, despois de todos estes anos de conversas e de dramas, tamén se converteu en amizade.

Teño que agradecer tamén ao meu director Quique e á miña directora Márcia, por aguantar todas as entregas adiadas e o estres de non prestar atención aos trámites burocráticos, que ao final son moi necesarios dentro da universidade. A Leonardo, por recibirme da mellor maneira posible na Universidade de Aveiro e a Paula, quen fixo da miña estancia nesa pequena cidade do interior de Portugal algo menos triste, e coa que descubrín que en Logroño non hai tren, mais hai universidade. A Maruxa, Maribel e ao Instituto da Lingua Galega pola axuda para a miña investigación.

Ademais delas e deles, forman parte desas persoas sen as que todo isto non sería posible, as persoas que primeiro foron colegas da universidade, e remataron por converterse tamén en amizades: Gabino, Martín, Noelia e Xabier. Sen eles, este traballo non sería posible.

A Xoán, que coincidimos dentro desa sala de investigación do ILG e mesmo que xa non esteamos nela seguimos a compartir experiencias e amizade. Á xente do despacho B15: Antía e Lúa, que tan ben nos acolleron ás recén chegadas, a Helena, outra recén chegada a ese despacho e coa que teño compartido tantas vicisitudes académicas e doutros xéneros que a proximidade dunha mesa de traballo tornouse tamén en amizade. A Jorge a Iván, que chegamos tamén ao mesmo despacho e sempre que puidemos, nos axudamos. Tamén ao grupo Xantares e Cantares, grazas ao cal atopeime con tanta xente boa, como a outra Antía, a outra Lúa, Miki, Irene, Samu e Sara. Non me podo esquecer tampouco de Fernando, que viviu tantos ataques de estres na cafetería mentres remataba esta tese, e sempre me socorreu cando desde a distancia lle facía a vida imposible para renovar libros. A Estrella e a Rosa, que serviron os cafés que tamén axudaban nos peores momentos a seguir traballando. A tantas outras traballadoras da facultade ás que, grazas ao seu traballo, tiña sempre limpo o meu despacho ao chegar de mañá cedo ou que, grazas a elas, podiamos empregar as pantallas e os computadores cando nos toleaban a cabeza.

Tamén a outras persoas que estaban aí antes da tese e que seguen despois: a Victor, a Isma, a Yoli, a Cándido... Non sei se debería dicirvos grazas ou Perdón Por Todo. A Vanesa, que desde que nos atopamos na Universidade de Vigo aquí seguimos. A Munir e a Silvia, amizades que inclusive desde Madrid séguense a gardar no corazón. A Rita, a Christian, a Mikel, a Vero, porque aínda despois de tantos anos de andanzas mundo

USC DE COMPOSTELA

adiante seguen a facer Ponteareas unha parte de min. E a outras persoas que, desde que crucei con elas, comparto camiños: a Takeshi, con quen crucei no ILG e tamén se tornou unha amizade da que me lembrar sempre, a Hellen, con quen aprendín máis un pouco do Brasil e do Amazonas.

A Henrique, talvez o meu mineiro preferido, a Lucas e a Thayane, lá no Rio, e a todas esas pessoas do Brasil de quem guardo tão gratas lembranças e que, de um jeito ou de outro, me acompanharam neste trabalho. E, por suposto, a Antônio, uma amizade do coração e que tantas vezes me salvou na Universidade de Brasília. A todas estas persoas, e outras tantas que, por defecto de fábrica posiblemente terei esquecido mais que saben que, dun xeito ou doutro, acompañáronme neste traballo, os meus agradecementos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumo

A presente investigación ten como obxectivo analizar os problemas que encontra o profesorado do ensino secundario para exercer o seu traballo nos propios centros educativos. Para desenvolver esta análise, empregamos, como principal ferramenta para a produción de datos, a entrevista semiestruturada. A partir dos datos producidos, realizamos unha análise centrada nos aspectos principais que o profesorado apunta como obstáculo para desenvolver o seu traballo. No guión elaborado para a entrevista imos abordar diversos temas. Comezamos cunhas preguntas persoais sobre a orixe da persoa entrevistada, as linguas que fala e o traxecto até chegar a converterse en docente de lingua galega. Estas preguntas a modo de introdución, vannos servir para que a persoa entrevistada entenda a dinámica da entrevista e para deixarmos claro que non existen respostas erradas ou certas, só queremos coñecer a súa opinión a través da súa experiencia no ensino secundario. A continuación, abordaremos os asuntos sobre os que queremos preguntar divididos en tres bloques: problemas xerais que abordan no día a día nos centros de ensino, ideoloxías e actitudes que perciben na comunidade educativa e, por último, dificultades pedagóxicas que atopan no proceso de ensino-aprendizaxe da lingua galega na aula.

Despois das entrevistas piloto, os campos que se mostraron máis prolíficos para a análise foron o da planificación e políticas lingüísticas e o das ideoloxías de arredor da lingua. A partir da revisión bibliográfica sobre estes temas, tomouse a decisión de empregar a teoría glotopolítica, moi abordada en países como Brasil para facer unha xunción máis produtiva dos dous campos que se mostraron de especial interese para a análise na nosa investigación. Alén disto, traeremos tamén o contraste co Brasil en aspectos puntuais da historia do ensino de linguas ou das reflexións sobre estratexias pedagóxicas para a transmisión lingüística do portugués en sala de aula, dado que é un países que consideramos, polas súas circunstancias históricas no que o ensino de linguas ten algunhas semellanzas co proceso de oficialización e e o comezo do ensino de lingua galega formal.

Para adiantar algúns resultados, non só observamos que haxa obstáculos para o profesorado de galego senón impedimentos reais para darse un efectivo proceso de normalización da lingua no sistema educativo, algo que consideramos que tamén se reflicte no descenso do número de galegofalantes na nosa sociedade. Estes problemas que atopa o profesorado galegofalante dentro do ensino están relacionados, dunha banda, coa falta de prioridade orzamentaria na política gubernamental da infraestrutura educativa e, doutra banda coa implementación dunha política lingüística que non coloca o galego como lingua principal no sistema educativo, e como consecuencia non enfronta as ideoloxías negativas que a sociedade ten interiorizadas sobre este idioma. Xa por último, atopamos tamén un discurso dentro do profesorado que relaciona os obxectivos do ensino de lingua simplemente coa adquisición dunha norma estándar. Unha pervivencia da ideoloxía da estandarización que, a pesar de ser algo superado polos coñecementos producidos dentro da sociolingüística, segue a transmitirse dentro do sistema educativo e académico, algo que simplifica moito o proceso de ensino da lingua e que, en última instancia, remata por sancionar a aqueles falantes de galego que teñen esta como a súa lingua natural, o que pode ser, en última instancia, como demostramos a través da nosa investigación, un catalizador da muda lingüística do galego para o castelán.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumo

O objetivo desta investigação é analisar os problemas que os professores e professoras do ensino médio enfrentam no desempenho de suas funções nas próprias instituições de ensino. Para realizar essa análise, utilizamos entrevistas semiestruturadas como principal ferramenta para a produção de dados. A partir dos dados produzidos, é feita uma análise centrada nos principais aspectos que os e as entrevistadas apontam como obstáculos para o desempenho de seu trabalho. No guia elaborado para a entrevista, abordamos diversos temas. Começamos com algumas perguntas pessoais sobre a origem do entrevistado, os idiomas que fala e sua trajetória até se tornar professor ou professora de galego. Essas perguntas, que servirão de introdução, ajudarão à pessoa entrevistada a entender a dinâmica da entrevista e a deixarmos claro que não há respostas certas ou erradas, apenas queremos que nos dê sua opinião com base em sua experiência como docente. Após este início, abordamos as questões que queremos perguntar divididas em três blocos: problemas gerais que enfrentam no dia a dia nas escolas, ideologias e atitudes que percebem na comunidade educativa e, por último, dificuldades pedagógicas que encontram no processo de ensino e aprendizagem da língua galega na sala de aula.

A partir de algumas entrevistas piloto, os campos que se mostraram mais prolíficos para a análise foram o do planejamento e das políticas linguísticas e o das ideologias em torno da língua. Depois da revisão bibliográfica sobre esses temas, decidiu-se empregar a teoria glotopolítica, muito abordada em países da América Latina e o Brasil, para fazer uma junção mais produtiva dos dois campos que se mostraram de especial interesse para a análise em nossa pesquisa. Por fim, também apresentamos o contraste com o Brasil em aspectos pontuais da História do ensino de línguas ou das reflexões sobre estratégias pedagógicas para a transmissão linguística do português em sala de aula, dado que é um país que consideramos, por suas circunstâncias históricas, ter algumas semelhanças com o processo de oficialização e o início do ensino formal da língua galega.

Para antecipar alguns resultados em perspectiva, observamos não só que existem obstáculos para os e as professoras de língua galega, mas também que existem impedimentos reais para um processo eficaz de normalização da língua no ensino, algo que acreditamos que também se reflete na diminuição do número de falantes de galego na nossa sociedade. Esses problemas enfrentados pelos professores e professoras de língua galega no ensino estão relacionados, por um lado, com a falta de prioridade orçamentária na política do governo em matéria de infraestruturas educativas e, por outro, com a aplicação de uma política linguística que não coloca o galego como língua principal no sistema educativo e, consequentemente, não combate as ideologias negativas que a sociedade internalizou sobre a língua. Por último, também encontramos um discurso dentro da profissão docente que relaciona os objetivos do ensino de línguas simplesmente com a aquisição de uma norma padrão. Uma sobrevivência da ideologia da padronização que, apesar de ter sido superada pelos conhecimentos produzidos no seio da sociolinguística, continua a ser transmitida dentro do sistema educativo e académico, o que simplifica enormemente o processo de ensino da língua e que, como veremos nos discursos, tem consequências punitivas para o alumnado que têm esta língua como língua inicial. Isto ultimo poderia ser para este grupo de alunos e alunas, como veremos através da nossa investigação, um catalisador para uma mudança linguística do galego para o castelhano.

USC DE COMPOSTELA

Índice

Agradecementos 3
Resumo 5
1 Introdução 9
2 O papel da escola no ensino de linguas 17
2.1 Os sistemas educativos de masas 17
2.1.2 A escola e o ensino de linguas 22
2.1.3 A educación e a dominación 26
2.2 O portugués lingua minorizada? 30
2.3 Unha lingua minorizada entra na escola 32
2.3.1 A luz despois dos Séculos Escuros 35
2.3.2 As Escolas do Insiño Galego 38
3 Unha revisión de conceptos 43
3.1 Políticas lingüísticas, antes e despois 43
3.1.1 Haugen. Creador dun novo campo 45
3.1.2 As décadas 50 e 60, a fase clásica 51
3.1.3 As políticas lingüísticas nos anos 70-80 54
3.1.4 As fases crítica e etnolingüística 57
3.1.6 Concepcións ampliadas das políticas lingüísticas 64
3.2 Ideoloxías e discursos 69
3.2.1 As definicións de ideoloxías 69
3.2.2 Aproximación ás definicións das actitudes 74
3.3 Discursos e ideoloxías 77
3.3.1 O discurso da identidade afectiva. As ideoloxías que aparecen. 82
3.3.2 O discurso do bilingüismo utilitario e pasivo. As ideoloxías que se mostran. 84
3.3.3 O discurso do monolingüismo persoal e a tolerancia bilingüe. As ideoloxías que xorden. 87
3.3.4 Os discursos pola normalización do galego. As ideoloxías que se revelan... 90
3.3.5 O discurso monolingüe intolerante en castelán. As ideoloxías que ostenta.. 91
3.4 Propostas da glotopolítica 92
3.4.1 A glotopolítica como forma de interrogar a investigación e as intervencións lingüísticas 93
3.4.2 Os principais elementos para a análise glotopolítica 96
3.4.3 Outros conceptos de utilidade para a análise glotopolítica 98
3.4.4 A interxección entre políticas lingüísticas, ideoloxías, actitudes e educación 101

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.5 Unha escena onde se dá a interxección de políticas lingüísticas, ideoloxías e actitudes que podemos observar desde a perspectiva glotopolítica 106
4 Cal é a situación sociolingüística hoxe en Galiza? 111
4.1 O que observan algunhas docentes investigadoras 114
4.1 Unha breve revisión da situación sociolingüística hoxe 118
4.3 O papel dos medios de comunicación no imaxinario social sobre a lexislación para a presenza do galego no ensino 123
4.3.1 A análise do discurso nos medios sobre o Decreto 124/2007 polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo 123
5 Obxectivos e metodoloxía 133
5.1 Obxectivo xeral 134
5.1.2 Obxectivos secundarios 134
5.2 A elección do tema 136
5.2.1 A metodoloxía: a investigación cualitativa 139
5.2.2 A entrevista semidirixida 142
5.2.3 O profesorado como axentes sociais na vangarda da normalización 146
6 Que di o profesorado? A análise dos datos 152
6.1 Os obstáculos para o traballo do profesorado nos centros 152
6.1.2 A desgaleguización da sociedade galega 159
6.1.2 O ensino, elemento desgaleguizador ou regaleguizador? 166
6.2 Hai aínda actitudes, prexuízos e representacións negativas entre o alumnado cara a lingua galega? 174
6.2.1 As actitudes, os prexuízos e as representacións entre o alumnado 180
6.2.2 Os galegofalantes de autobús 189
6.3 O decreto do plurilingüismo 197
6.3.1 A caixa de pandora do (mal)chamado Decreto do Plurilingüismo 205
6.3.2 A falta de normalización e a falta de competencias do alumnado 214
6.3.3 O profesor de Física e Química que falaba tódalas linguas 224
6.4 O papel do profesorado no proceso de normalización 234
6.4.1 Que pensa o profesorado sobre o seu papel na aula? 235
6.4.2 A ideoloxía da estandarización no discurso do profesorado 244
6.4.3 Propostas do profesorado para a mellora do ensino 265
7 Conclusões 272
8 Referencias 284
Abreviaturas empregadas 310
Índice de Figuras e imaxes empregadas 311
Anexos 312

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

1 Introdução[1]

Uma das principais motivações do presente trabalho de investigação veio dado pelos resultados que amiúde são publicados e onde aparece a acelerada perda no número de pessoas falantes de galego na nossa sociedade. Neste senso, os dados publicados pelo *Instituto Galego de Estatística* (IGE 2018) e do *Instituto Nacional de Estadística* (INE 2022), foram razões que encorajaram à procura de dados que explicaram, mais em profundidade, as razões para esta perda que levou à língua galega a ser a língua menos falada na Galiza. Com este propósito, e na tentativa de fazer algum aporte original ao campo de estudo da sociolinguística galega, consideramos que interrogar ao professorado da matéria de língua e literatura galegas poderia trazer alguns dados diferentes aos geralmente trabalhados no campo de estudo de âmbito galego, devido a que são poucos os trabalhos que têm este segmento social como foco de estudo. Com este intuito, escolhemos também um enfoque para a nossa investigação de caráter qualitativo. Apesar de que os estudos qualitativos estão vivendo um rápido crescimento com recentes trabalhos como o de Rodríguez (2022), Gradín (2024) ou Vázquez-Fernández (2025), esta metodologia de estudo também não foi a mais empregado neste âmbito, citando por exemplo os trabalhos como os da Real Academia Galega (RAG), de grande prestígio na nossa sociedade. Só em casos singulares (González & Rodríguez 2003; Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2018), e ainda com forte influência da investigação quantitativa, os pesquisadores desta instituição serviramse nos seus trabalhos de uma metodologia quantitativa.

A partir destas decisões, decidimos empregar, pelo tanto, uma metodologia qualitativa para a nossa pesquisa, privilegiando para a produção de dados, a entrevista semidirigida ou semiestruturada. O principal objetivo com isto era o de estabelecer conversas com o professorado para, através do discurso, gerar dados que nos permitissem fazer uma análise aprofundada da percepção que eles e elas têm da situação da língua galega nos níveis obrigatórios, os que remete aos cursos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) na Espanha e, mais em concreto no nosso caso, na Galiza. A partir dos dados produzidos no discurso, empregamos a grande quantidade de trabalhos produzidos no âmbito da sociolinguística galega para contrastar toda a informação que nos foi transmitida pelo professorado, o que demonstra, desde a nossa perspectiva, como é necessário e complementário desenvolver trabalhos usando os dois enfoques metodológicos. Fazendo este trabalho de complementar um e outro, achamos também a confirmação de hipóteses lançadas em trabalhos quantitativos que são confirmadas pelo que nos conta o próprio professorado.

A partir deste enfoque metodológico, o nosso trabalho vai tentar aproximar-se à realidade que os docentes encontram nas aulas desde o seu próprio discurso. Para isto, as entrevistas empregadas foram planificadas com antecedência e divididas em bloques sobre os diversos assuntos. Antes de começar com os blocos propriamente dedicado à produção de dados, fazemos algumas perguntas para o professorado sobre o seu perfil sociolingüísticos para, além de conhecer o número de línguas que falam, conhecer

[1] A realización desta investigación contou co financiamento dos Contratos propios Santander da Universidade de Santiago de Compostela na convocatoria de 2022/2023.

também um pouco mais da sua história pessoal, o que já nos levou à percepção das complexas realidades sociolinguísticas que se dão na nossa sociedade e que levam, por exemplo, a pessoas às que não se lhes transmitiu o galego como língua inicial, a num determinado momento começar a emprega-la, e não só, senão a decidir estudar um curso em filologia galega e chegar a ser docentes nesta língua. Num futuro, talvez seria interessante contrastar estes perfis sociolinguísticos com os de outro professorado de línguas no ensino secundário, nomeadamente o professorado de castelhano ou o de inglês, que são a outra língua oficial no ensino e a língua estrangeira que mais se ensina dentro destes níveis do sistema educativo.

Neste primeiro apartado, junto com perguntas sobre as línguas faladas e a sua história pessoal com o galego, também fizemos perguntas sobre os centros nos que deram aulas, para saber onde estes se situavam -sempre desde a própria percepção-, para conhecer se eram centros em âmbitos onde o galego ainda era uma língua viva e natural, ou se já havia uma contorna onde se empregava mais o castelhano. Com estas perguntas, também fomos conhecendo mais um pouco da profissão docente na Galiza. Descobrimos, por exemplo, como impactaram os cortes em educação que vêm sendo aplicados na administração galego pelo atual governo, que levaram a que durante vários anos o segmento social que constitui o professorado seja, cada vez mais, um setor mais precarizado. As bolsas de emprego e os contratos temporais são elementos que não garantem estabilidade ao professorado, o que vêm sendo, também, um motivo de protesto nos últimos tempos por parte de este coletivo de trabalhadores e, principalmente, trabalhadoras. A propósito disto, também percebemos como as mulheres são, ainda hoje, as que ainda suportam a infraestrutura educativa, algo que também algumas professoras enunciaram nas suas entrevistas, como uma outra extensão desses sectores que se chamam "de cuidados", mais de uma diz que o seu trabalho não se reduz só ao ensino, mas que também são algo semelhante a mães ou psicólogas.

Depois desta introdução que, podemos dizer, foi um pouco mais pessoal, interrogando sobre a própria vida das pessoas entrevistadas, dividimos a nossa entrevista em três blocos. Nestes blocos, o primeiro deles, perguntava coisas gerais sobre o trabalho de docente em um centro educativo, nos que se faziam perguntas sobre o currículo, sobre a própria percepção do labor dum professor de língua galega: deve este ir além de dar aula ou não? ou coisas mais concretas como opiniões sobre livros de texto para a matéria de língua galega e literatura, por exemplo. Um segundo bloco perguntava sobre a situação sociolinguística que eles percebiam entre o alunado, assim como também perguntava sobre a percepção de ideologias e atitudes dentre o alunado, o professorado doutras matérias e o resto da comunidade educativa, que inclui desde pais e mães do alunado, até zeladores, pessoal da limpeza ou pessoal administrativo. Aquelas pessoas que trabalham dentro de um centro educativo que não inclui o professorado. Já o último bloco de perguntas, estavam dirigidas a conhecer um pouco mais opiniões do professorado sobre as dificuldades que acham ao ensinar a língua na aula. Fizemos aqui perguntas que vão desde a procura de opiniões sobre a normativa estândar até o que opinam do papel do português no ensino de língua galega. Esta última pergunta justifica-se por ser o debate reintegracionista, que procura uma aproximação, principalmente no âmbito da ortografia, entre o galego e o português atual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Relacionado com isto, empregamos também em alguns pontos deste trabalho aportes teóricos e reflexivos de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros que têm

refletido muito sobre certas questões que nos parece pertinente trazer para o âmbito galego. Apartando-me agora de um tom mais acadêmico, na minha experiência como professor de língua espanhola no Brasil, onde ensinei esta língua entre o ano 2020 e o ano 2022, tive oportunidade de ler diversos trabalhos sobre a situação sociolinguística, e perceber como esta questão era importante nessa sociedade. Mesmo que possamos pensar em um começo que não, esta língua enfrenta múltiplos problemas semelhantes aos que enfrenta o galego. Principalmente pelas grandes desigualdades estruturais que acontecem nesse país e que se reproduzem, como em muitas outras sociedades, no plano linguístico. Na sociedade brasileira, e num ambiente universitário, percebi como as pessoas eram capazes de adaptar todos os aspectos da sua fala natural e que empregavam no seu dia a dia com amizades, família etc., ao âmbito formal de ensino que se entendia que era a universidade. Desta forma, através desta experiência junto com as leituras realizadas, percebi como existia no Brasil uma marcada diglossia que estabelecia, para aquelas pessoas que tiveram a oportunidade de acessar ao ensino superior em um país com uma grande desigualdade, quais eram as formas linguísticas certas e quais não a empregar nos âmbitos mais formais e informais. Observei, também, como muitas destas pessoas, quando perguntava sobre questões linguísticas, sancionavam de uma forma que eu considero inclusive rude, a fala dos seus pais e mães, que não tiveram o acesso às possibilidades de educação formal que eles ou elas tiveram. Deste jeito, observava-se como as desigualdades continuavam a produzir-se também no discurso, inclusive por parte das pessoas que incorporaram uma série de ideologias sobre a língua marcadamente despectivas com aquelas variedades do português brasileiro que fala a maioria, e que Bagno (2007) denomina *variedades desprestigiadas*.

O principal motivo para se dar este discurso dentro da sociedade brasileira é que o ensino da língua, apesar da legislação, dos avanços e da popularidade cada vez maior da sociolinguística, ainda se baseia em um prescritivismo que identifica a língua só como língua escrita, e que pretende impor na oralidade uma versão falada da língua que se considera estândar, e tudo o que se afastar disso é considerado um erro. Então, o ensino, está principalmente dirigido a que o alunado evite esses erros. Ao longo desta investigação, imos poder ver como esse ensino fruto da ideologia do estândar ainda segue presente no ensino da língua galega. E que no imaginário do professorado, devido também à educação que receberam, misturam-se certos mitos sobre a construção do estândar com os objetivos do seu ensino permeados por uma ideologia prescritivista. Apesar de que cada vez mais, como eu mesmo percebi quando atravessei o curso de filologia galega, há cada vez mais consciência entre as pessoas da necessidade de apresentar a diversidade da língua em sala de aula e não empregar estratégias pedagógicas punitivistas com o alunado que fala o galego como a sua língua natural, ainda aparece de maneira sub-reptícia no discurso do professorado a ideia de corrigir *hábitos* dos falantes de galego ou, também, das dificuldades de ensinar essa língua aos que a aprenderam como língua inicial, porque outros falantes que tiveram o castelhano como língua inicial aprendem *melhor* o que desde a ideologia da estandardização se considera que é *a língua*.

Antes de terminarmos esta introdução, gostaria também de falar da minha experiência vital até chegar aqui, correspondendo um pouco a todas as pessoas que participaram em esta investigação e que também me falaram do que passaram até chegar a ser docentes de língua galega e literatura. No meu caso, como pessoa nascida no rural galego, desde muito criança estou familiarizado com as dinâmicas e práticas sociolinguísticas que se dão por parte dos falantes desta língua. Experiências que me

faziam perguntar-me por que umas pessoas falavam em uma língua e outras em outra se todas nasceram no mesmo lugar, converteram-me, desde muito pequeno, em atento observador de toda esta situação. A partir das minhas lembranças posso afirmar sim, que as crianças já desde muito pequenas criam uma certa consciência linguística, que as leva a identificar que língua falar e em quais espaços, assim como a identificar quais são os e as falantes que mais são estigmatizados em essa sociedade. Desde esta experiência em uma paróquia do interior rural galego, e depois de todos os anos de formação, posso confirmar uma a ampla perca de falantes em ela acontecida. Nesta paróquia, Santiago de Oliveira, situada no concelho de Ponteareas, cresci em um ambiente galegofalante desde que tenho memória. Em volta de mim sempre houve pessoas que me serviram de exemplo para chegar a ser hoje uma pessoa falante de galego e defensora do idioma e da cultura de uma maneira consciente. Mas isto não foi sempre assim.

Para dar exemplos destas pessoas, preciso falar em primeiro lugar do meu pai e da minha mãe, aos que posso considerar a última geração de falantes nativos de galego que conheci neste contexto, já que foi esta a língua que aprenderam desde crianças nas suas respectivas famílias. Apesar disto, ou quiçá por este motivo, eu e minhas irmãs fomos a primeira geração que viveu, na própria pele, a ruptura da transmissão intergeracional na minha família, da que eu fui bem consciente, num ambiente galegofalante no que nasci e cresci, desde bem pequeno. Uma das primeiras lembranças que tenho da minha infância foi perguntar-lhe aos meus pais, por que as outras crianças falavam galego na escola e eu não. Meus pais, evidentemente, não tinham ferramentas sociolinguísticas para dar-me uma resposta a isto, mas sabiam, como era óbvio porque foi o que sempre lhe ensinaram, que o castelhano era a língua necessária para a ascensão social, para mudar de vida, para sair do mundo rural e do trabalho escravo da terra, que foi o que conheceram eles e as suas gerações passadas. E assim, sem pretendê-lo os meus próprios pais foram os que me deram as primeiras aprendizagens que me serviram, no futuro, para entender estes processos e estas dinâmicas.

Foi assim como também cresci eu, como castelanfalante, em um contexto ainda moi galegofalante. Neste contexto também, considero que tive muita sorte porque, em uma sociedade ainda muito tradicional e muito ligada à tradição, à terra, a religião era também uma conexão com essa ancestralidade que as pessoas mais jovens continuávamos a reproduzir. E coincidindo com a minha infância chegou à nossa paróquia um padre que todas as pessoas mais idosas consideravam muito moderno, dada a excepcionalidade do tratamento que ele fazia nas missas da questão linguística. Desde a sua chegada à nossa paróquia, colocou em xeque todos os construtos sociais que as pessoas da aldeia tinham associados à língua galega, dado o papel castelanizador da Igreja como instituição. Uma das primeiras medidas que tomou este sacerdote, foi a de comprar a bibliografia eclesiástica em galego, assim como elaborar uns cancioneiros para cantar nas cerimônias eucarísticas, também em galego. Por vez primeira, podemos dizer, a política linguística praticada pelo padre, levou à igreja a língua galega. E as pessoas dessa paróquia, que empregavam essa língua em todos os âmbitos das suas vidas, podiam estabelecer também com uma instituição muito importante no nível simbólico, nessa língua.

Para a nossa surpresa, quando um dia este padre anunciou que ia embora, o substituto que chegou, não só manteve a política linguística, mas considero que a aumentou, já que se mostrou um grande entusiasta da música e do baile tradicionais. Assim, motivou às pessoas da paróquia a recuperar as *Danças e Cantares de Reis*, uma

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

expressão popular que, graças à experiência antes descrita, descobri que também existem no Brasil. Graças a este novo padre, estas danças e cantares, que se faziam tradicionalmente visitando todos os bairros da paróquia, foram celebrados por vez primeira no adro da igreja, o que também ajudou a normalizar a presença da cultura própria numa instituição com um poder simbólico secular, e que ainda pesava muito dentro deste mundo que estou a descrever de uma paróquia de interior dos anos noventa. Todo este movimento galeguizador, com certeza ajudou a valorizar também outros aspectos da nossa cultura tradicional. Por primeira vez, pessoas consideradas de prestígio dentro de uma paróquia davam valor a coisas que as pessoas que ali viviam sempre aprenderam que era necessário superar, para abandonar todo aquilo associado a essa língua e essa cultura: atraso e pobreza. Despois de desprezo cara à língua, as pessoas não tinham que praticar esse comportamento diglóssico que os seus pais e mães lhes ensinaram por pura sobrevivência, que era mudar de língua ao atravessar a porta de uma igreja ou de um colégio.

Em este contexto, outros entes associativos que se davam na socialização normal desta estrutura populacional, como eram a *Comunidade de Montes de Oliveira*, a *Asociación Cultural Os Muíños de Oliveira,* a *Mancomunidade de Augas de Oliveira* ou a *Sociedade Deportiva de Oliveira*, assumiram como próprios os princípios que lhes transmitiram e reforzaram estes sacerdotes. Para estas associações, assim como era possível cantar na missa em galego ou ouvir leituras da Bíblia nessa língua, passaram a empregar também o idioma que falavam de maneira habitual em todos os seus âmbitos de socialização, também para as comunicações. Deste jeito, comceçaram a chegar em casa: avisos de eventos, reuniões e outras atividades, como partidas de futebol; ou os cartazes que colocavam pela paróquia para informar de todo isto, sempre em galego. O que inevitavelmente produziu um efeito normalizador, que durou até há bem pouco tempo. Eu mesmo, desde bem pequeno participei na *Asociación Cultural Os Muíños de Oliveira*, associação na que, para a minha mãe, era importante que eu participasse para aprender a dançar e a cantar, fui fruto desse processo normalizador. No que respeita à transmissão da cultura tradicional, por exemplo, pertenço a essa primeira geração que quebrou essa dinâmica que se realizava por inércia, e retomou uma transmissão normalizada dessa cultura. Nesta associação as diferentes atividades às que era possível assistir eram em galego, os cartazes que anunciavam eventos e os convites para estes, eram todos em galego, pelo que podemos dizer que era um agente glotopolítico normalizador.

Com a chegada de Feijóo à liderança do Partido Popular de Galicia (PPdeG) e a sua campanha baseada em mentiras fabricadas contra o galego, apoiada por mídia como o *Faro de Vigo* ou *La Voz de Galicia*, começaram a chegar a este pequeno lugar do interior rural ao sul de Pontevedra, uma série de argumentos e discursos que nos anteriores dez anos tinham desaparecido, como que o galego não servia para a vida pública. Junto com estes discursos, chegaram também argumentos em aquela época, em que eu estava no instituto, de que o professorado do meu centro *impunha* o galego nas aulas ou que nos *doutrinava*, dado que no nosso instituto, constituído principalmente por pessoas chegadas das paróquias, havia um emprego do galego muito superior ao doutros centros do concelho. O professorado da instituição na que realizei o ensino médio eram também, na imensa maioria, pessoas muito conscientizadas com a situação linguística, e promoviam, como aconteceu uma vez, que se fizeram atividades como a realização de *graffitis* por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

parte de uma turma da aula de artes, onde inclusive aparecia alguma frase em galego reintegrado.

Neste ambiente de liberdade que o professorado promovia, certamente havia uma parte que não concordava, e começaram a empregar nas aulas esses argumentos e esse discurso que atacava à normalização do galego. Diante da articulação da mídia, da oposição política -que também tinha muito peso dentro da nossa sociedade- e das plataformas contrarias à normalização do galego às que se lhes dava voz na imprensa e na televisão, começaram a chegar também estes discursos e argumentos à gente da paróquia na que vivia. Como estas pessoas bem sabiam, depois de tantos anos nos que foram duramente reprimidos por empregar o galego na escola -a minha mãe sempre contou episódios de agressões nesta instituição pela língua que empregavam, até o ponto de ela mesma ter deixado de frequentar a escola-, não podiam permitir que as crianças voltassem a passar por isso. Nos últimos anos, em que eu já não tenho tanto contato com o lugar onde nasci, cada vez observo mais o efeito castelanizador desse discurso eleitoral e oportunista que ainda reverbera na sociedade.

Hoje em dia, nessa paróquia de uns trezentos habitantes ao sul de Pontevedra, cabeça de comarca do Condado, cada vez escuta-se mais gente nova a falar em castelhano. Os cartazes para os eventos já não estão todos em galego, como era antes, e depois de dez anos de um sacerdote membro do *Opus Dei* que fez, literalmente, uma queima de livros em galego, esta já não é a língua que se escuta na missa semanal. Além disso, já não se incentiva a que as pessoas realizem atividades relacionadas com a cultura e a música tradicional galega na igreja, pelo que podemos dizer que todo o labor normalizador para a língua galega anterior foi eliminado. Cada vez mais, as pessoas que moram no rural morrem, e naturaliza-se uma situação em que cada vez mais este entorno perde mais população, sem que a administração apresente nenhum plano ou estratégia para frear este esvaziamento que está a sofrer. Com o conjunto do rural que morre, morrem também a língua e a cultura que neste contexto eram o meio natural de comunicação destas pessoas, e as pessoas mais novas, cada vez mais, falam em castelhano. Junto com esta morte do rural, aparecem, infelizmente, cada vez mais projetos que pretendem explorar esse vazio que deixa a gente, para fazer plantações de vinho, como aconteceu em uma paróquia muito próxima da minha, ou para instalar projetos como Altri na comarca da Ulloa.

Na tentativa de sensibilizar às pessoas sobre a situação da nossa língua -sabendo que o meio principal no que esta investigação vai ter impacto é no meio académico- surge esta investigação, e pegando em empréstimo as palavras de Formoso, somos conscientes de que este trabalho não nasceu só, mas que é só um mais nesse:

> outro paso sobre o río sociolingüístico que temos que atravesar, no que docentes e persoas preocupadas e dedicadas á normalización deberiamos, cando menos, reflexionar sobre a sangrante perda de falantes, tamén nos contextos galegófonos, e dármonos conta de que hai que escudriñar no fondo das verbas para axustar calquera planificación sociolingüística (Formoso 2013, p. 15).

Sirva este trabalho então para refletir sobre a situação da língua, das causas desta situação e dos pequenos grãos de areia que cada um e cada uma podemos aportar para tentar freiar a perda de falantes de galego. Este trabalho já serviu para o próprio autor para fazer

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

algumas reflexões, algo que está em permanente mudança. Da mesma maneira, seria grato para quen elaborou este trabalho se servisse a outras pessoas do mesmo jeito.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2 O papel da escola no ensino de linguas

A pesar de que hoxe poidamos ver as materias de linguas no ensino como algo normal, que xa estaba aí antes de nós chegar á escola e vai seguir despois, cando ollamos para a historia da presenza da materia de lingua galega na escola, para a nosa sorpresa, é algo moi recente. Podemos pensar que isto acontece porque o galego é unha lingua cunha institucionalización moi recente, e é certo que en parte é así, mais o que acontece cando ollamos para a presenza materias de lingua no sistema educativo como o castelán ou o portugués? Como imos ver neste capítulo, o certo é que a introdución das linguas no sistema educativo é algo relativamente recente. No caso do castelán, por exemplo, a súa introdución como materia na escola non supera os dous séculos, como xa vimos co lanzamento da primeira ortografía da lingua castelá pola RAE en 1741. Antes de existir a materia de castelán, o obxectivo principal que procuraba acadar o sistema educativo canto a ensino de linguas, era o de ter un bo dominio do latín. Neste capítulo imos aproximarnos brevemente á historia da lingua galega no ensino e contrastalo coa introdución do portugués como lingua de ensino tamén na secundaria no Brasil, país no que, por ser esta unha lingua colonial, tivo diversos obstáculos que enfrontar cando se ampliou o sistema educativo a segmentos poboacionais pertencentes á clase traballadora, dada a grande diferenza de acceso a recursos educativos e culturais desta parte da poboación, o que Bourdieu (1985) chamaría as *disposicións* socialmente modeladas.

Para este capítulo empregaremos investigadores e investigadoras do campo da socioloxía (Ramírez & Boli 1999; Ortega 1999; Morales 2009), aproximarémonos a un texto de Durkheim (1999), mais tamén empregaremos textos que se aproximan á historia da introdución do portugués como materia de ensino no Brasil (Soares 2002), ou investigadores que se aproximaron aos comezos do ensino en Galiza (Monteagudo 1999) ou á institucionalización do ensino da lingua galega como materia formal que, como veremos a partir de Ínsua (2016), non comezou nos anos 80 co comezo da democracia e a oficialización do idioma por parte do novo rexime democrático que estaba a instaurarse no estado español. Xa a comezos do século XX, coa creación das Irmandades da Fala e do Seminario de Estudos Galegos, diversos intelectuais que estaban a pensar un futuro diferente para Galiza, comezaron a ver con preocupación como cada vez máis persoas substituían o galego polo castelán na súa vida diaria (Hermida 1992). A partir desta percepción, houbo varias propostas por parte destes grupos para institucionalizar de algún xeito o ensino de lingua galega na nosa sociedade, o que levou por exemplo á creación das *Escolas de Insiño Galego* (Martín & Saavedra 2023; Rivas 2008).

2.1 Os sistemas educativos de masas

Un comezo para falarmos do papel que ten na escola o ensino de linguas é abordar a orixe do sistema educativo público. Hoxe en día, moitas veces dentro do imaxinario popular, asóciase a educación pública a un sistema onde se promove a igualdade de oportunidades, a liberdade e a diversidade. Mesmo que si consideramos que isto podería ser así, algo do que falan por exemplo Bourdieu e Passeron (2004, p. 43), é de como as clases máis desfavorecidas dentro da sociedade teñen que procurar na súa desvantaxe a maneira de superala, e isto é así porque nas súas orixes o sistema público de ensino non tivo entre os seus obxectivos crear un sistema que anulara estas desigualdades. Seguimos a Ramírez & Boli (1999) para entender un pouco máis a orixe desta estrutura que hoxe existe en calquera lugar do mundo. É nos séculos XVIII e XIX cando nos estados nacionais europeos comezan a desenvolverse o que virían a ser os primeiros sistemas de educación

USC DE COMPOSTELA

de masas que finalmente chegaron a acoller, nos seus respectivos estados, á totalidade da poboación infantil (Ramírez & Boli 1999, p. 297). Esta institucionalización dunha educación pública comezou na Europa occidental, nos incipientes estados-nación desta parte do mundo. Foi aquí onde por vez primeira se patrocinou, financiou e autorizou un control da educación de masas, un modelo que, polo seu éxito, rematou por espallarse, chegando a converterse nun trazo distintivo desta rexión do mundo, de maneira global. Esta expansión dun sistema educativo centralizado foi consecuencia dun contexto social, político e económico concreto, no que tamén se viron envoltas reformas que centralizaron, sistematizaron e unificaron outros ámbitos formais deste novo xeito de organizar a sociedade que neste século só estaba a tomar forma. No caso dos sistemas educativos de masas, a súa expansión a outras partes do mundo levou consigo unha organización semellante á que tiñan estas infraestruturas educativas na rexión do mundo na que se desenvolveron, a pesar das grandes diferenzas que se daban con outras novas nacións-estado nos seus sistemas organizativos, culturais, económicos ou políticos.

Cando falamos do desenvolvemento de sistemas educativos centralizados e estandarizados, xeralmente pensamos no desenvolvemento, parello a esta estruturación dos sistemas de ensino, das infraestruturas industriais neses estados que medraron arredor do mundo, como un novo paradigma organizativo nun mundo no que se instauraba unha incipiente rede produtiva que organizaría as posibilidades dun futuro capitalismo global. Este novo modelo organizativo dos países, ten como orixe o Reino Unido, país no que convencionalmente se sitúa o xurdimento da chamada *Revolución Industrial*, na segunda metade do século XVIII. Este proceso levou, por exemplo, ao comezo da estandarización dos procesos de produción, dos que podemos pensar hoxe en día nas cadeas de produción de coches ou barcos, como máximo expoñente da capacidade xurdida nesta progresión da capacidade industrial para producir dun xeito máis rápido, máis eficiente e máis barato. Foi este comezo da procura dunha eficiencia produtiva maior a partir de procesos nos que se estipulaban unha serie de estándares para acelerar a fabricación bens de consumo como os que acabamos de mencionar para máis persoas, unha peza chave para espallar ese modelo estandarizado a todo o corpo organizativo dun sistema burocratizado das novas sociedades que estaban a aparecer polo mundo todo.

Un dos primeiros lugares onde se levou a cabo a implantación dun modelo educativo centralizado foi, polo tanto, o Reino Unido (Ramírez & Boli 1999, p. 311). A institucionalización da educación de masas ao longo de toda Europa foi un fenómeno social innovador no seu momento, inducido polo comezo dese entramado social, político, económico e institucional que conformaban os estados-nación. Porén, este desenvolvemento dun compromiso do estado coa educación da maioría da sociedade non foi só unha resposta a esta industrialización cada vez maior e á necesidade que diso se derivaba de formar a esta man de obra que comezou a chegar masivamente a centros urbanos. Mesmo que fosen factores que puidesen incidir na constitución de determinadas características que daban trazos propios aos sistemas educativos dos seus respectivos estados, este momento no que o Estado se converte en patrocinador da educación de masas só pode explicarse polo momento histórico no que isto acontece. Deste xeito, outros elementos da sociedade da época puideron tamén instigar este proceso, como foron os conflitos de clase que induciron revolucións e reaccións en países como Francia (Gontard 1984), Suecia (Warne 1929; *apud* Ramírez & Boli 1999, p. 298), onde o campesiñado se levantou para acadar máis poder, ou o país que foi o xerme desta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

revolución industrial, que podemos chamar tamén *Revolución da Padronización*, a Inglaterra (Jones 1977; Lowe 1979).

Nestes países, ese novo papel do estado como apadriñador dun novo modelo educativo para a maioría da poboación, só se entende polo contexto histórico no que os novos estados-nación, aínda nunha incipiente conformación, tamén comezaron a competir entre eles para conformar unha rede maior, que podemos denominar, no que respecta á perspectiva interna destes novos xeitos de organización social, precisaban desenvolver tamén unha rede cultural. Reisner (1922) foi un dos primeiros investigadores que apuntou, como un dos principais factores para o xurdimento destes sistemas educativos de masas, os procesos competitivos que se comezaron a dar no desenvolvemento das diferentes nacións europeas. É por isto que dicimos que estes movementos do estado cara a reforzar a institución educativa como unha estrutura para acoller masivamente a poboación é un fenómeno recente nos séculos XVIII e XIX, xa que no pasado as rivalidades ou as crises de integración non suscitaran este movemento cara a un sistema educativo que acollese un grande volume da poboación vida, principalmente das clases máis baixas da poboación.

Este compromiso do estado en sancionar, financiar e xestionar a educación dun grande segmento da poboación, onde se atopaban persoas que non se situaban en grupos sociais de elite, constitúe dentro destas novas estruturas políticas, unha das moitas tentativas de crear políticas nacionais unificadas (Ringer 1977; *apud* Herbs 1979; Bendix 1964). Dentro das diversas políticas, a política educativa serviría para que os individuos -dado que esta é unha época na que tamén se comeza a valorizar máis a capacidade do individuo fronte a outros estamentos sociais, como a familia- descubriran a súa identificación primaria coa nación. Alén desta primeira razón para a constitución desta nova estrutura educativa, tamén se prevía, neste favorecemento dunha masificación do ensino, que o propio estado vería reforzado o seu papel na sociedade, dado que permitiría que máis poboación puidese participar nos proxectos nacionais. A través deste novo instrumento no que se constituiría o sistema educativo, o estado podería intervir na concepción que a cidadanía elaborase de determinados asuntos, como por exemplo os fracasos económicos ou militares, nos que os gobernos poderían interferir, creando relatos que puidesen revitalizar a nación en horas baixas e evitar a perda de prestixio nesas novas nacións onde todos os ámbitos estarían uniformizados e conectados.

A pesar de que a industrialización das modernas nacións foi un dos motores principais para a creación de institucións educativas para a maioría da poboación, a adopción destes sistemas de educación de masas desenvólvense porque os estados pretenden actuar máis en acorde cos modelos de sociedades nacionais que se estaban estruturar en toda a Europa occidental. En segundo lugar, este modelo organizativo, xurdiu debido a movementos e transformacións que se deron na época, tales como: a Reforma e a Contrarreforma, a construción do Estado nacional e os sistemas interestatais e tamén, non podemos esquecer, a economía de intercambio. A pesar desta evolución parella á ampliación da infraestrutura industrial, que nos faría pensar que de algún xeito os estados obtiñan algunha vantaxe da institución de sistemas educativos de masas, tampouco se pode pensar que a adopción obrigatoria da educación reforzara a posición de estados-nación incipientes no sistema internacional, e tampouco que isto xerara condutas imitativas, e é por isto que Ramírez & Boli (1999, pp. 299-311) exploran varias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

explicacións para o acontecido cos sistemas educativos na rexión do mundo que constitúe a Europa occidental.

Aínda que foi no Reino Unido onde se deron os primeiros procesos de centralizar os sistemas educativos, non foi aquí onde se desenvolveron os primeiros proxectos educativos para grandes partes da poboación, outras nacións oficializaron e institucionalizaron antes a educación pública de masas, mesmo sendo este un país que era tamén unha potencia industrial. Outros estados menos desenvolvidos da época como Prusia, Austria, Dinamarca, Suecia ou Italia foron países onde desde os gobernos se lexitimaron proxectos de educación para a maioría da poboación. De entre estes, é en Prusia onde se rexistra unha das máis prontas oficializacións da educación de masas a finais do século XVIII, en 1763. Outras nacións, como Inglaterra ou Francia, establecen outro tipo de relacións entre o estado e a educación e, a pesar de teren iniciado procesos de centralización dos espazos educativos, como potencias económicas mundiais podían resistir o tipo de presións que se estaban a estender por toda Europa para o establecemento deste tipo de sistemas e manterse aínda en antigas formas de organización canto aos seus sistemas educativos.

As circunstancias creadas pola Reforma e a Contrarreforma da Igrexa Católica xeraron unha ideoloxía que se estendeu ao longo de Europa e que, inesperadamente, fundamentaron a extensión da educación de masas dentro da Europa Occidental. Principalmente podemos resumir estas ideoloxías na primacía do individuo, na transcendencia da infancia e da súa socialización e na expansión da autoridade do Estado, que a partir dos movementos acontecidos no seo da Igrexa viu como esta, como institución secular, se resentía e, como xa non era preciso que os gobernos dos incipientes estados-nación se curvasen aos seus mandatos, isto viuse como a apertura dunha posibilidade de facultar ao individuo e ao estado unha actuación dun xeito máis autónomo. Observamos así que a perspectiva de algúns discursos máis progresistas actuais sobre a educación e o sistema educativo, non se corresponde coas razóns e as ideas orixinais que xerminaron as posibilidades de construír sistemas educativos de masas na Europa do século XVIII. O fin último da centralización do ensino non era a defensa da diversidade ou a creación das posibilidades para ofrecer unha igualdade de oportunidades dentro das sociedades que comezaban a articular novas formas de organización. Por exemplo, algo que nos di como se observou con medo a posibilidade de ascensión social de certos individuos dos estamentos sociais máis baixos a través da educación, foi como as clases burguesas loitaran contra a expansión da escolarización a finais do século XIX (Archer 2013; Moraze 1957).

Ao contrario destes ideais que se instauran dentro dos discursos contemporáneos sobre o sistema educativo, a realidade é que este naceu dentro dun modelo concreto de construción do Estado-nacional e naceu para xustificar un novo modelo de planificación das sociedades dentro da Europa occidental e o mantemento das novas clases sociais que con este novo sistema xurdiron. Alén disto, a previsión era non só a xustificación, que se daría co descubrimento da súa identificación primaria coa nación (Ramírez & Boli 1999, p. 299), mais reforzar a organización destas novas estruturas nacionais, como por exemplo se observa cando nos Estados Unidos se dan reformas educativas nos anos da Guerra Fría fronte a éxitos tecnolóxicos da URSS como o lanzamento do *Sputnik*, ou cando Occidente percibe o crecente poder económico da nación xaponesa. Xeralmente, os países

desenvolvidos empregan a reforma educativa como un elemento de reactivación das estratexias nacionais para fortalecer idearios socialistas e ás veces autoritarios baixo ese ideario.

Para entender como os países empregan as reformas educativas para impoñer relatos nacionais, podemos acudir a un caso moi recente acontecido no estado español. No 2012, o ministro do goberno de Mariano Rajoy, José Ignacio Wert, provocou unha grande polémica no proceso de implantación dunha nova lei educativa, a Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa, tamén chamada LOMCE (BOE 2013). Esta lei, que tamén chegou a ser coñecida como Lei Wert, foi unha tentativa de centralizar o sistema educativo das diversas Comunidades Autónomas que conforman o estado español. Só a propia implantación desta lei, xa supuxo unha polémica, que se ampliou cando o ministro dixo no Congreso dos Deputados que había un grande interese por parte do executivo español na época de "españolizar a los alumnos catalanes", para que estes tiveran unha "vivencia equilibrada de las dos identidades" (Aunion 2012). Máis adiante falaremos tamén do entramado ideolóxico asociado á palabra *equilibrio*, que se estende moitas veces a palabras como *bilingüísmo*. Estes termos, e as articulacións ideolóxicas entrañadas neles, son adoito empregados por políticos conservadores españois para xustificar a redución da presenza de linguas minorizadas como o catalán, o éuscaro ou o galego nos sistemas educativos das respectivas comunidades onde hai linguas oficiais diferentes do castelán, mais tamén doutros ámbitos sociais. Valla para entender a dinámica nacionalista do propio ministro que, dentro da polémica levantada polas súas palabras, non só non rectificou senón que se declarou sorprendido de que a alguén lle escandalizara o feito de que en España se falase de españolizar. Moitas veces, emprégase a palabra nacionalista para atacar a partidos nacionalistas de Galiza, Cataluña ou Euskadi, mentres que o nacionalismo español non se entende como tal, dada a normalización e a naturalización dentro da estatalización desa identidade asociada aos individuos.

Esta lei educativa, por súa vez, era unha reacción á reforma do Estatuto de Autonomía de Cataluña (BOE 2006) e, principalmente, á implantación dunha nova lei educativa, a Lei 12/2009 de Educación (BOE 2009). A principal razón das declaracións do ministro e da promulgación dunha nova lei, como el mesmo dixo, foi o papel que o catalán adquiriu a partir da implementación desta nova lexislación. No que respecta á reforma do Estatuto de Autonomía de Cataluña, esta nova lei reforza a presenza do catalán en Cataluña como lingua propia, e recoñece expresamente o dereito e o deber de usar esta lingua por parte dos cidadáns xunto co castelán. Xa no que respecta á reforma educativa, esta propón, entre outras cousas, o catalán como lingua vehicular no ensino en toda Cataluña, e establece o aranés como lingua vehicular no ensino do Val de Arán. O castelán, con esta lexislación, establécese como unha lingua curricular na materia de Lingua castelá e Literatura, establecendo, polo tanto, un modelo de inmersión na lingua minorizada. Como no sistema educativo galego, a separación do alumnado en grupos segundo a súa lingua habitual tamén está prohibida.

Estas medidas procuraban, segundo a lexislación, que o alumnado tivese unha competencia lingüística plena en catalán, castelán e, no seu caso, no aranés. Este obxectivo, tal como o plantexan as autoridades catalás, vaise conseguir a través dun modelo de inmersión en catalán -ou aranés, alí onde é falado- no sistema educativo. Dada a presenza maioritaria do castelán en todos os ámbitos, a escola serve como peza chave para proporcionar un *input* suficiente ao alumnado que lles permita empregar, en calquera

USC DE COMPOSTELA

circunstancia, calquera das dúas linguas en función da súa escolla. Por suposto, esta perspectiva que non era compartida polas perspectivas políticas conservadoras no estado español. É neste contexto onde temos que entender unha frase como a de Wert, cuxa proposta educativa procuraba reducir a presenza das linguas oficiais diferentes do castelán en España. Este exemplo sérvenos para observar como o sistema educativo pode ser empregado non para mudar o *statu quo* do rexime de normatividade arredor das linguas dentro dunha sociedade.

2.1.2 A escola e o ensino de linguas

Imos comezar neste apartado falando da definición do que é a educación segundo un autor clásico como é Durkheim (1999). Este sociólogo francés tivo como un dos elementos da súa reflexión o papel que a educación cumpre dentro da sociedade. Para aproximarnos á definición que el deu deste papel, temos que comezar pola crítica que fai a outros pensadores, como Kant, segundo o que di que:

> O fin da educación é o de desenvolver todas as facultades humanas. Levar até o punto máis alto que poida ser acadado todas as forzas que aniñamos no noso interior, realizalas o máis completamente posible, mais sen que cheguen a danarse entre si (Durkheim 1999, pp. 43-44)

Esta definición, segundo o propio sociólogo, sería un ideal por riba do cal non pode existir ningún outro. Porén, este ideal sería irrealizable, xa que non todas as persoas podemos dedicarnos á reflexión, senón que a nosa natureza lévanos por diferentes camiños, como son os da sensación ou os da acción. Isto non quere dicir que non poida haber unha base común a toda unha sociedade, que sería algo necesario para manter a saúde psicolóxica do individuo e a cohesión social. Alén da visión idealista do papel da educación no ser humano, o autor tamén critica as definicións de carácter utilitario como a de James Mill, quen di que:

> Todo ser humano debidamente educado siente, en grados diversos, auténticos afectos privados y un interés sincero por el bien público [...] todo aquel que posea esta moderada proporción de requisitos morales e intelectuales puede disfrutar de una existencia que puede calificarse de envidiable (Mill 2007, p. 62).

Para Durkheim, esta definición non concreta, exactamente, o que é a tal existencia «envexable», e a existencia envexable, considerada no material, é algo que muda entre os ámbitos sociais, mais tamén dunha época para a outra. Seguindo os razoamentos de Durkheim (1999, p. 45), cando nos preguntamos sobre un sistema de educación ideal e retiramos do razoamento lóxico toda referencia ao tempo e ao lugar, estamos aceptando que un sistema educativo non ten nada de real en si mesmo. Podemos presupor que este sistema está organizado para cada época segundo os coñecementos da propia sociedade e as metas que se procuran acadar, e que se existen estruturas educativas diferentes é porque cada sociedade foi construíndo o seu sistema educativo sobre os erros anteriores, que se construíron en base á natureza, os coñecementos a acadar ou os medios que o permitiran. Dado isto, non se deberán ter en conta sistemas anteriores, mais é necesario propor o problema, facendo caso omiso de solucións dadas. É necesario pensar no que a educación e o seu papel na estrutura social deben ser.

O feito é que cada sociedade, tomada nun determinado momento do seu desenvolvemento, dispón dun determinado corpo de coñecementos científicos e naturais que se impón aos individuos cunha *forza* polo xeral *irresistible*, algo que desde a

perspectiva adoptada nesta investigación, recoñece o papel da sociedade na transmisión destes coñecementos e da normatividade que envolve esa organización humana, o que sería esa forza irresistible, as convencións sociais. Non é posible unha educación do individuo dun xeito illado e afastado duns costumes aos que a sociedade se somete. En cada momento existe un ente, o que envolve todo o universo social, que regula a educación e do que non nos podemos apartar sen acharnos no ámbito da disidencia. Cando se estuda historicamente a maneira na que se formaron e desenvolveron os sistemas educativos percibimos que estes dependen ou están moi vinculados á relixión, á organización política, ao nivel de desenvolvemento da ciencia, da industria etc. Se se separan de todo isto, as estruturas educativas de cada época, tórnanse incomprensibles.

Polo tanto, para Durkheim (1999, p. 46), é necesario preguntarnos, para atopar unha resposta axeitada á pregunta: para que é a educación? Preguntarnos primeiro cales son as metas que se queren acadar. A partir da observación, o primeiro que podemos garantir, é que os sistemas educativos teñen, como obxecto principal, educar ás crianzas dunha sociedade. O que require, para que haxa educación, a existencia dunha xeración de xente nova e, polo tanto, tamén unha xeración de adultos. A educación consiste nunha acción exercida polos segundos sobre os primeiros. Pode parecer banal chamar a atención sobre isto, que é obvio, mais non podemos esquecer que o fin último da ciencia debería ser chamar a atención sobre aquilo que está establecido para reflexionar sobre el, e polo tanto, ao pensarmos a estrutura máis básica do sistema educativo, pensamos tamén na natureza propia do que é a acción de educar.

En calquera sociedade, levando en conta toda a diversidade que se atopa no seu interior, sexa cal for, podemos pensar entón que existen tantos tipos de educación como capas sociais diferentes hai na sociedade na que se desenvolve. Podemos pensar, neste sentido na educación formal ou na informal nas sociedades actuais. Mentres que a sociedade actual se educa a través de estruturas como a escola, da que xa dixemos que a súa institucionalización foi un proceso recente e que, sirve para transmitir unha certa visión dos grupos que gobernan a nación na que está inserida, as sociedades máis tradicionais teñen outros tipos de educación, máis ligados a unha tradición oral, como atopamos dentro da sociedade galega os contos ou as lendas, así como a música tradicional, que tiñan dentro da nosa sociedade tamén fins pedagóxicos. A pesar de todo isto, a lóxica que segue o autor faino chegar á conclusión de que non hai ningunha sociedade na que non existe a posibilidade de inculcar a todos os individuos unha base común de ideas, sentimentos ou prácticas a través da educación, independentemente da categoría social á que pertenzan Durkheim (1999, p. 48).

Ao longo da historia dunha sociedade vanse constituíndo unha serie de ideas sobre diversas facetas desa sociedade como o dereito ou o deber, como as ideas da natureza humana, a ciencia, a arte etc. que constitúen a mesma base do espírito nacional, e toda educación ten por obxecto o de gravalas nas conciencias dos e das cidadás. A educación ten, polo tanto a misión de transmitir un ideal único, mais que chega de diversas maneiras en consonancia coa categoría social á que cada individuo pertenza. Suscitar nas crianzas un conxunto de estados físicos e mentais que a sociedade considera que deben florecer en cada un dos seus membros, e ao mesmo tempo, estados físicos e mentais que o grupo social específico -casta, clase, familia- considera que deben existir en todas aquelas persoas que a constitúen. Todo isto sería a base social sobre a que subsiste a sociedade en si, como un grupo cun mínimo de homoxeneidade. Durkheim (1999, p. 49) dio

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

claramente: "a educación perpetúa e reforza esa homoxeneidade, fixando por adiantado na alma da crianza as semellanzas esenciais que require a vida colectiva". Porén, doutra banda, sen unha certa diversidade toda cooperación resultaría imposible. A educación garante a persistencia desa diversidade necesaria. Se a sociedade chega ao punto no que as divisións sociais xa non son operantes, a educación que esta vai prescribir será máis uniforme na súa base.

Cando a sociedade non vive nun estado de conflito coas sociedades circundantes, o tipo de educación será máis xeneralizado e máis humano. Porén, cando ese mesmo grupo está en conflito cos grupos sociais circundantes vai tratar de levar a cabo unha educación máis baseada no espírito patriótico. A educación é, polo tanto, o medio a través do cal prepara no espírito das crianzas as condicións esenciais da súa propia existencia. Como xa vimos, o contacto lingüístico constitúe, a maioría das veces, unha situación na que a sociedade interpreta a existencia dun conflito máis do que unha riqueza. O contacto lingüístico entre o catalán e castelán en Cataluña, e o sistema educativo que garante unha ampla presenza da lingua minorizada no ensino, fai que os discursos dos políticos máis conservadores dentro do sistema político español presenten discursos que procuran enxalzar o espírito patriótico do estadonación. Dentro do universo social no que se sitúan, isto non é nacionalista, dado que estamos en España, mais si o é que un político catalán queira promover reformas educativas que garanten unha ampla presenza do que el considera que é o seu idioma dentro do sistema educativo catalán.

A partir de Morales (2009), imos poder contrastar o papel que Durkheim (1999) e Bourdieu (Bourdieu & Passeron 1996; 2009) lle outorgan, respectivamente, á educación dentro da sociedade. Bourdieu é un continuador da socioloxía durkheimiana, porén, este autor oponse a Durkheim no papel que a educación cumpre para a sociedade. Como acabamos de ver, para este autor, a educación chegaría a proporcionar unha especie de substrato común que permite manter a cohesión social para soster unha orde político-social. A integracións sería esencial no funcionamento da sociedade. Xa para Bourdieu, a acción educativa é unha acción de violencia simbólica, dado que o sistema educativo ten como fin último transformar unha forma particular de pensar, de facer e de actuar por unha forma universal nun mundo indefinido de posibilidades culturais (Morales 2009, p. 158). O sistema educativo instaurado nunha sociedade caracterízase por unha grande arbitrariedade cultural. Pensemos por exemplo no currículo escolar para unha materia de galego. Neste currículo establécese unha selección arbitraria de contidos que se impoñen para os cidadáns e cidadás que entran no proceso que configura o sistema educativo formal como universais culturais, a pesar de que:

> La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principo universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana (Bourdieu & Passeron 1996, p. 48).

O problema obxectivación e da estandarización dos significados culturais particulares móstrase, para Bourdieu, como unha cara do proceso de reprodución das relacións desiguais entre as clases que conforman unha dada sociedade. Nestas formacións sociais, a arbitrariedade cultural é a que sostén unhas relacións de forza que se dan entre as diferentes clases sociais, que á vez que a constitúen tamén reproducen as desigualdades

que se dan na distribución do capital cultural. Podemos dicir que Durkheim, a pesar de que critica definicións idealistas da educación, tamén propón unha noción idealizada sobre o proceso educativo, dado que no seu concepto do que debe ser o proceso didáctico polo que atravesa cada individuo nun sistema de ensino, hai a perspectiva de que a través do mesmo se superpoña a un individuo algo semellante a un novo ser, o cal vai conseguir integrarse dentro do sistema social coas características que este necesita do suxeito e, neste proceso recíproco, o individuo tamén se beneficiaría da imposición que os adultos efectúan sobre aqueles cidadáns e cidadás que aínda carecen de madurez.

Bordieu considera esta proposta como unha posición de idealización do proceso de ensino, dado que concibe a educación como unha relación de violencia simbólica, unha relación de forzas que manteñen as desigualdades sociais. Desde esta proposta, as institucións educativas recoñécense como espazos nos que se lexitima a desigualdade, impoñendo esas formas de desigualdade de maneira case imperceptible sobre os suxeitos, dado que estas institucións non poñen en evidencia o seu trazo de reprodución destas desigualdades e desta violencia de maneira obxectiva, xa que sería autodestrutivo tanto para o propio sistema como para aquelas autoridades que a xestionan. Ademais, para os propios individuos, os determinismos económicos e culturais que estes posúen non son facilmente perceptibles, o que fai que non teñan conciencia do futuro obxectivo da súa categoría social, o que deixa pequenas marxes para que:

> [...] los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja, el estímulo para superarla [...] (Bourdieu & Passeron 2009, p. 43).

Polo tanto, este enfoque, tamén recoñece as marxes que as persoas de clases sociais máis desfavorecidas, poden atopar dentro do sistema para superalo, mais recoñecendo que a educación máis institucionalizada ten un determinado obxectivo final para as persoas que o atravesan, e que non pasa por reducir as desigualdades existentes no entramado social a través da educación. Moito polo contrario, individuos das clases máis desfavorecidas teñen que procurar as rachaduras do propio sistema para superalo. O que acontece porque o sistema educativo ten, como última finalidade, a realización dun proceso de escolla dos elixidos, o que implica, por súa vez, un proceso de eliminación daqueles que non tiveron, por circunstancias arbitrarias, o acceso a un determinado capital cultural orixinario, que lles permitiría acceder á excelencia nunha institución educativa.

Polo tanto, para Durkheim, o obxectivo final da educación é seleccionar o mellor que a cultura dunha sociedade produciu e transmitilo ás novas xeracións para manter a cohesión dun corpo social no que, a pesar da transmisión uniforme duns coñecementos no proceso que se dá na educación formal, mantéñense as diferenzas porque é necesario que cada individuo ocupe un determinado lugar nese corpo -entendido tamén fisiolóxicamente- que constitúe a sociedade. Xa para Bourdieu, a formación oficial e institucionalizada constitúe un proceso reprodutor da desigualdade social na distribución do capital cultural, dado que nos plans educativos selecciónanse unha serie de contidos que constitúen un recorte social que beneficia, principalmente, a aqueles individuos orixinarios dunha determinada clase á que pertencen esas autoridades que xestionan o sistema educativo, e que estiveron, desde o seu nacemento, expostos ao capital cultural que compoñen ese currículo, creando tamén mitos como o do *don* ou a *aptitudes* e *inaptitudes* culturais (Morales 2009, p. 160). Polo tanto, entendemos aquí este proceso

USC DE COMPOSTELA

polo que atravesan os individuos na estrutura educativa desde o ollar bourdesiano, como un proceso de dominación, o que nos leva á seguinte reflexión.

2.1.3 A educación e a dominación

Partindo da definición clásica de Durkheim, imos seguir agora a Ortega (1999), quen reflectiu sobre o concepto da *dominación* como unha das formas posibles de autoridade no sociólogo que consideramos, xunto con Bourdieu, un clásico. Desde a definición que demos no apartado anterior, entendemos que desde a perspectiva bourdesiana, unha das posibles formas da educación é aquela que se dá baixo a dominación. Porén, esta é unha dominación entendida non como unha simple imposición no proceso de transmisión de coñecementos, senón máis ben como o poder que ten a escola na formación de conciencias (Ortega 1999, p. 57). A escola é establecida por este autor como unha das institucións centrais dentro da sociedade xunto con outras como o que compón a estrutura que produce o coñecemento científico ou o que compoñen as corporacións profesionais. E sería esta estrutura, este órgano dentro do corpo social, dentro do mecanismo dunha sociedade onde existe a división do traballo, como o é a capitalista, o medio principal e privilexiado para impor un modelo de sociedade súper-integrado, ordenado e moral. Este tipo de pensamento parte dunha concepción sociolóxica correspondente ao realismo epistemolóxico, atribuído a Durkheim e do que é continuador Bourdieu (Morales 2009, p. 157). A pesar disto, para este é necesaria unha ruptura na liña de pensamento de Durkheim sobre o papel da escola dentro da sociedade. A concepción sociolóxica durkheimiana, leva ao autor a concibir a escola como un organismo dentro do corpo social que, á súa vez cumpre unha función concreta dentro dese corpo no que se insire, e cando falamos de corpo falamos mesmo desde unha perspectiva fisiolóxica, dado que así entendía Durkheim a sociedade, un organismo vivo con diferentes partes entre os que se establecían unha relación de equilibrio de forzas que levaba a manter un nexo social.

Dentro destes corpos que son as sociedades, a escola como institución adquire unha estrutura que se desenvolve progresivamente segundo as funcións que precisa unha determinada sociedade para establecendo unha relación de forzas con outras estruturas que a levan a manter o equilibrio que lle corresponde. Así, o seu modelo de sociedade está constituído por unha determinada fisioloxía que se estrutura con leis propias, que sería o que establece unha harmonía social. Os individuos, como seres sociais, mesmo queréndoo ou non, vense superados nesta estrutura por unha historia que obedece a imperativos que foxen do seu control, o que leva a establecer, entre a sociedade e o individuo, unha dependencia e subordinación deste último diante da primeira. Durkheim coincide nesta posición con Marx (Ortega 1999, p. 50), xa que ambos recoñecen como o contido real da vida humana nas relacións sociais. Mais para Marx a idea de sociedade é esencialmente práctica, o que permitiría que os suxeitos que compoñen esa sociedade, nun determinado momento poidan subverter as normas sociais levando a unha mudanza e transformación da orde establecida. Xa para Durkheim isto non é así, e a sociedade como obxecto impón sobre o suxeito as súas circunstancias até o punto de convertelo nunha entidade socialmente moldeada. É aquí onde entra a educación como medio a través do cal a sociedade produce ao individuo á súa imaxe e semellanza.

A socialización só é posible porque a natureza social non existe, é algo que se elabora a través de procesos culturais. O individuo é unha entidade baleira que, sen a función que cumpre a educación de achegarlle materiais que o completan -materiais sociais- non chegaría a superar a súa situación natural de salvaxe. O proceso social que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

leva á creación da personalidade só é posible cando se extirpan do suxeito aqueles caracteres que o identifican co mundo natural. Partindo destes presupostos, e aceptados todos eles por Durkheim, este non pode chegar nin máis nin menos do que á conclusión de que a educación é unha forma de inculcación, e elabora inclusive un paralelismo entre educación e hipnose. Dentro desta Socioloxía, son tres os correlatos mutuamente implicados: a razón positiva, a educación sobresocializadora e a sociedade súper-integrada. Das tres, hoxe en día, podemos ver como determinadas estruturas colectivas ou as redes sociais teñen ampliado a súper-integración e a sobresocialización do suxeito dentro do corpo social, algo que observamos, sobre todo, dentro do ámbito educativo. Vaille corresponder entón á educación unha serie de funcións como parte integradora da fisiloxía social: 1) dotar á sociedade dun carácter case natural, cohesionado e regulado pola lóxica que se desprende do saber positivo; 2) construír a personalidade individual cunha natureza homóloga do social; e, por último, 3) vaille conferir á orde social unha cobertura axiolóxica que a manteña a salvo de conflitos e convulsións. O obxectivo destas funcións é o de producir o chamado: *tipo medio de home disciplinado* (Ortega 1999, p. 52).

A orde social require unha serie de necesidades pragmáticas que conduce á especialización dos seus órganos, o que implica polo tanto a individualización dos suxeitos, mais esta diversidade require o mantemento dunha certa diversidade correspondente dentro do sistema de ensino. A educación é a que transforma estas realidades individuais na estrutura social obxectivada, fundamento no que asenta en última instancia o sistema social. Mais para esta individualización debe darse a disciplina. *Disciplina* e *individuo normal*, aquel organicamente solidario, confúndense neste sistema. A disciplina axusta a conduta ás normas sociais, polo que entra aquí en campo a autoridade. A súa presenza permanente dentro dunha estrutura como a escola en conxunción coa disciplina poderán converter ao ser egoísta e asocial nun suxeito disciplinado e solidario, que vai poder integrarse perfectamente na sociedade civil. Deste xeito, a liberdade e a autonomía individuais -previamente moldeadas pola institución- contribúen máis á cohesión colectiva. Mesmo que a sociedade capitalista coa súa división do traballo constitúese en si mesma como unha sociedade disciplinada, a educación sería o instrumento privilexiado para a produción e a transmisión da disciplina, e sería así xa que a educación, dentro do corpo social, sería indistinguible da disciplina.

Todo isto veríase realizado no desempeño do suxeito naquela función social para a cal foi moldeado, que tería que ver con realizar un traballo determinado de maneira disciplinada, actuar moralmente e levar unha vida regulamentada. O que non serían aspectos extraordinarios no individuo, mais a cualidade xeral de toda vida humana á que aspira o sistema social. Este tipo humano desenvólvese na escola, xa que este sería o aparello que produce os fundamentos mesmos para a reprodución do sistema social (Ortega 1999, p. 54). Pensemos, por exemplo, en como se organizan os coñecementos. Dentro das sociedades modernas, é ao goberno -xeralmente representado por grupos dunha elite social- a quen corresponde desenvolver unha lexislación que determina os contidos a ser ensinados na escola.

Isto que acabamos de dicir podémolo poñer en contraste co que acontecía en sociedades tradicionais, onde moitas veces o coñecemento se transmitía a través da oralidade e por membros que se consideraban con máis experiencia e coñecemento -como podían ser as persoas de máis idade- e, polo tanto, estes coñecementos estaban dirixidos

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

á experiencia e ás necesidades máis inmediatas nesa sociedade. Se nos poñemos agora na situación galega, e en concreto no contexto educativo, durante o franquismo topamos con testemuños que contan como o profesorado das escolas en áreas rurais, eran doutros lugares da España, polo que podían ser alleos a moitas das problemáticas da nosa sociedade. Durante a época franquista, o que nos contan as persoas de áreas rurais, é que o profesorado era alleo á cuestión lingüística por exemplo, e inclusive a repudiaban. Moitos testemuños de persoas do rural contan que eran cruelmente castigadas moitas veces por falaren en galego na aula. No libro de Callón (2022, p. 412-426), recompílanse numerosos casos de castigos físicos nas escolas franquistas cando o alumnado se expresaba en galego. De entre os testemuños que aparecen recollidos, chámanos a atención, por especialmente violento, un relato recollido a Luz Fandiño:

> Eu tiña unha amiguiña que era de Angrois e viña todos os días andando dende Angrois a Sar. [...] Unha quería ir de monxa. Entón a rapaza falaba todo, como era lóxico, en galego. Entonces esa boa muller que facía? Ensañábase con ela. [...] Pegáballe nas mans e ás veces saíalle sangue dos golpes. Á rapaza non se lle escoitaba un laio, pero os lagrimóns... É que era horríbel (Callón 2022, p. 415).

Esta escena aquí relatada pode ser un bo exemplo daquel ditado que era habitual ouvir das nosas nais e dos nosos pais cando crianzas: "a letra con sangue entra". Consideramos que este caso preséntase como un dos casos máis extremos nos que a institución serve para que o alumnado adquira unha serie de coñecementos impostos por determinados grupos sociais -aqueles con máis poder- que serían os grupos dominantes, nun proceso de uniformización cultural, a pesar de que a diversidade continuaba a manterse fóra do espazo que era a escola, dado que as persoas cando chegaban a casa volvían a falar a súa lingua habitual, mais este era un proceso que establecía cal era o lugar de cada quen, de cada lingua e de cada cultura, dentro da xerarquía social. Neste caso, un profesor ou profesora, aproveitaría o lugar que ocupa e as relacións que establece con outros estamentos da sociedade na época, para transmitir unha serie de valores e crear unha consciencia a respecto do lugar que ocupa unha determinada lingua na sociedade, ou máis ben o lugar que non pode ocupar. Así, a educación incide aquí naquilo que Durkheim establece como a liberdade dentro do seu pensamento: ser libre non consiste en facer aquilo que un desexa; ser libre é ser dono dun mesmo, é saber actuar razoadamente e cumprir co seu deber (Ortega 1999, p. 56), o que nos leva tamén a reflectir na actualidade, o que significa liberdade para parte da poboación galega que se declara libre de falar calquera das dúas linguas. O obxectivo aquí é construír un suxeito que actúe a partir da sanción violenta, o castigo, que se inflixe para moldealo e que o suxeito se adhira a condutas que se sitúan como positivas dentro dos parámetros instaurados socialmente nese espazo físico, que procuran rematar por establecerse como habituais, o que por súa vez leva á conciencia a moverse polo seu propio impulso na dirección que o deber lle indica, o que resume e expresa o contido da existencia individual normal. Este proceso estaría dirixido a instaurar algo semellante ao concepto que Bourdieu denomina *habitus* (1996, p. 72). Deste xeito, cando o individuo decide transgredir unha norma, o primeiro co que topa é coa propia reprobación da súa conciencia.

O cometido central da educación, dentro da teoría positivista, é a edificación do suxeito disciplinado, que se somete a normas e hábitos que autonomamente fían toda conduta individual. Só é posible todo isto porque a escola o introduciu condutualmente a

través da autoridade, o que tamén se dá grazas á acción que exerce esta institución que, dentro do corpo social, se denomina como unha *institución total*, pola súa capacidade de amoldar a conciencia dos individuos nun sistema educativo institucionalizado de masas dentro do positivismo, e que produce, dentro dos cidadáns e cidadás, a pegada perenne da conciencia individual. Un termo empregado por Marx para definir ao suxeito así constituído é o de *enaxenación*. Baudelot & Establet (1999), continuadores do pensamento marxista fan unha análise da reprodución dentro do sistema educativo a partir dos seus conceptos. Para eles, a educación garante unha distribución material, quer dicir, unha distribución dos individuos nos dous polos da sociedade, o burgués e o proletario. E por outra banda, tamén garante unha función política e ideolóxica do inculcamento da ideoloxía burguesa. Para isto, a escola desempeña un papel fundamental, xa que é a chave para orientar os individuos para un ou outro grupo social. Para eles, a escolarización xeral, e en concreto a escolarización obrigatoria única é, historicamente, a xeneralización do proceso de división en si.

Chamamos a atención, dentro do pensamento destes sociólogos, á presentación do que eles chaman a *lingua escolar* (Baudelot & Establet 1999, p. 100). Esta lingua escolar representa, dentro do sistema educativo francés, o parangón de norma estándar, xa que se identifica directamente co tamén chamado *bo francés*. Este é o instrumento co que se realiza de xeito concreto a ideoloxía burguesa, non só nos seus contidos manifestos, mais tamén a través das prácticas coercitivas que impón aos grupos sociais que se someten a través das institucións educativas, unha concepción do papel da educación máis próxima a Bourdiue. Fóra deste bo francés, con estritas normas -como é aínda hoxe-, non se podía expresar nada que non fosen contidos totalmente conformes coa ideoloxía burguesa. Todos os demais eran reducidos ao silencio. Porén, como estes mesmos autores din, o inculcamento da ideoloxía burguesa non se dá simplemente polo feito de obrigar aos nenos e nenas a asistir ás aulas, mais polo rexeitamento dentro do sistema escolar á ideoloxía proletaria. Así, para os burgueses, o coñecemento transmitido no sistema educativo nunca é ideoloxía burguesa, senón "saber", "verdade", "cultura" ou "gusto" etc. En definitiva, para estes pensadores (Baudelot & Establet 1999, pp. 101-102) non é só porque a escola transmite este coñecemento disfrazado de *non ideolóxico* que o sistema educativo é clasista, mais tamén porque non permite que as fillas e os fillos da clase proletaria acaden, organicen e formulen a ideoloxía que precisan. O sistema educativo non permite que este alumnado atinxa unha educación completamente burguesa mais tampouco que desenvolvan unha ideoloxía proletaria. Así, deste xeito, a ideoloxía da clase dominante esmaga a cultura e o pensamento da clase dominada, condicionando a imposición da ideoloxía da primeira sobre a segunda, e producindo que a literatura, a historia ou a conduta do proletariado sexan rexeitadas socialmente. Con esta breve introdución á reflexión sobre o papel da educación dentro da sociedade, podemos observar como houbo reflexións que propuxeron concepcións idealistas da educación como a elevación e a realización do ser humano, mais tamén houbo reflexións que situaron á escola como un elemento para espallar e impoñer unha visión do mundo ao corpo social propio dos grupos dominantes, a través de violencias simbólicas -e tamén físicas, como puidemos ver- e de dominación a través dunha autoridade, o que sitúa ás institucións educativas entre dous polos, un de posible transformación social e outro de produción e reprodución das ideoloxías das elites sociais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2 O portugués lingua minorizada?

Imos agora intentar aproximarnos brevemente á historiografía da introdución das linguas romances no ensino, e en primeiro lugar, partimos de Soares (2002, pp. 155-179) investigadora do proceso que levou á introdución do portugués como materia no sistema educativo brasileiro. En primeiro lugar, coidamos necesario incidir en que a materia lingua portuguesa ou lingua galega na escola non sempre estiveron aí. Por moi natural que nos pareza ás persoas que nacemos nunha sociedade onde hai unha escolarización masiva, a materia *lingua x* non sempre estivo aí. Temos que partir de que, no caso que nos ocupa, créase unha *disciplina curricular* a partir dunha área de coñecemento, é dicir, escolarízase ese coñecemento. Como a investigadora nos di:

> Entre *disciplina curricular*, ou melhor, entre *currículo* e *disciplina*, de um lado, e *escola*, de outro, há, de certa forma, uma relação de causa-efeito: o surgimento da instituição *escola* está indissociavelmente ligado à instituição de *saberes escolares* que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (Soares 2002, p. 155).

Como antes xa dixemos, na Europa occidental, a expansión da educación de masas produciuse, principalmente, a finais do século XVIII, mais este proceso xa viña acontecendo desde ben antes, a partir do século XVI. Segundo o traballo de Petitat, quen nos di que a escola foi:

> Historicamente, a revolução que os colégios representaram foi, antes de tudo, uma revolução no espaço em que o ensino tinha lugar, envolvendo a substiuição de instalações dispersas, anteriormente ocupadas por professores "independentes", por um único edifício contendo um certo número de salas de aula. A transição do espaço individual-artesanal para o espaço coletivo-manufatureiro estava intimamente relacionado à maioria das outras transformações subseqüentes: controle dos estudos, supervisão dos estudantes, administração centralizada, racionalização e planejamento dos estudos etc. (Petitat 1989, p. 23).

Como a propia Soares nos di (2002, p. 155), acompañando esta creación do espazo de ensino, tamén aparece outra invención: un *tempo de ensino*. A partir da creación do espazo onde se congrega o alumnado, créase tamén unha organización do seu tempo dentro dese espazo. Xunto coa organización dese espazo tamén as actividades e o propio coñecemento a ser ensinado e aprendido se planifican dalgunha maneira. Estamos diante dunha racionalización do ensino e da aprendizaxe. Como di Petitat (1989, p. 24): "as estruturas corporativas tradicionais foram substituídas por hierarquias burocráticas de complexidade e tamanho variados". A caracterización desta institución como burocrática lévanos a entendelo todo deste xeito dentro desta institución, e así é. Así, como se organizan o espazo, o tempo, as actividades, tamén se organiza o alumnado, xa que este constitúe categorías: idade, grao, sección, tipo de problema etc. (Huthmacher 1992, p. 60; *apud* Soares 2002, p. 156). No contexto desa institución burocrática que é a escola, tamén o coñecemento é *burocratizado*, convertido en *currículo*, pola escolla de áreas de coñecemento consideradas educativas e formadoras, e en disciplinas pola selección e, consecuente exclusión de contidos en cada unha desas áreas (Soares 2002, p. 156). Para centrarnos no caso da historia das linguas como disciplina e currículo imos observar como evolucionou, no caso do portugués, a historia da institución desta disciplina dentro da escola. Para nós, tan familiarizados durante a nosa escolarización coa materia de lingua castelá e literatura, lingua galega e literatura ou inglés, é difícil crer que isto non fose así

desde sempre. Pero como Soares (2002, p. 157) nos di, no caso brasileiro, temos que recorrer a unha *historia das disciplinas escolares* para observar que a inclusión do portugués como disciplina na escola brasileira foi algo tardío. Isto só se dá a finais do XIX, xa no fin do Imperio.

No Brasil Colonial, tres linguas convivían na sociedade, e a lingua que prevalecía non era o portugués. Xunto con esta lingua convivía a chamada *língua geral*, que era, se a conectamos coa nosa época, unha especie de *esperanto* creado a partir de diversas linguas indíxenas que tiñan todas un tronco común: o *tupi*; e a terceira lingua era o *latín*, de extrema importancia xa que no ensino desta lingua se fundamentaba todo o ensino secundario e superior, que era case un monopolio, no Brasil, dos xesuítas como institución. A *lingua geral* era a primeira lingua falada pola poboación que habitaba o territorio que hoxe constitúe o Brasil, tanto polas persoas xa nacidas nesa sociedade como polos colonizadores, así como tamén era a lingua da educación, xa que os xesuítas empregábana para evanxelizar. Nela, os xesuítas escribían pezas dramáticas para a catequese; era esta lingua a que os bandeirantes -colonos portugueses- falaban, e con ela nomeaban a flora, a fauna, os accidentes xeográficos e, en definitiva, era esta a lingua primeira tanto dos fillos e fillas de indíxenas en contacto cos colonizadores, así como dos fillos e fillas dos propios colonizadores.

Isto foi así até a metade do século XVIII, cando o Marqués de Pombal implementou unha reforma educativa que, como vimos que acontece moitas veces coa implantación deste tipo de lexislación, foi un mecanismo para revitalizar unha estratexia nacionalista. Entre o século XVI e o XIX, a lingua portuguesa, só era ensinada na escola como instrumento para a alfabetización. As poucas camadas privilexiadas que se escolarizaban, non aprendían en si lingua portuguesa, mais aprendían a ler e a escribir nesta lingua, mentres que despois empregaban a lingua xeral para relacionarse socialmente. A reforma implantada polo Marqués de Pombal foi aceptada sen resistencia a mediados do século XVIII xa que as camadas privilexiadas da sociedade tiñan o interese educativo e o obxectivo de seguir os referentes canto a estruturas educativas da época, que se fundamentaban na aprendizaxe do latín e a través do latín, xa que a tradición pedagóxica de entón era atribuír ás linguas nacionais estatuto de disciplina curricular.

Seguindo a Soares (2002, pp. 160-161), algúns anos antes da chamada *Reforma Pombalina*, Luiz Antônio Verney xa publicara *O Verdadeiro Método de Estudar*, un método pedagóxico innovador que defendía, alén da alfabetización en portugués, o estudo da gramática da lingua antes do estudo da gramática latina. A reforma pombalina seguiu este método, introduciuse ao lado da gramática latina, o que chamariamos outra *componente curricular*: a gramática portuguesa, xunto coa tamén componente curricular chamada retórica. A gramática portuguesa vai servir de apoio a partir de entón para a aprendizaxe da gramática latina, ensinada até ese entón a través da lectura e da escrita en latín. A estratexia pedagóxica que intentaba imitar aquelas que consideraba referentes -entre os que estaba o sistema educativo portugués, do que bebía o brasileiro nunha forma colonial-, fixo que, a pesar de xurdir a mediados do XIX a polémica sobre unha posible *lingua brasileira*, o ensino da gramática se mantivese afastado desa polémica, e a materia foi sempre chamada lingua portuguesa. A poética, anteriormente incluída dentro da retórica, despréndese desta e constitúe unha disciplina curricular no século XIX. Esta disciplina, xunto coa gramática e a retórica, serán as disciplinas nas que se realiza o ensino da lingua portuguesa até o fin do Imperio, cando se constitúe a disciplina *Portugués*. A

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

pesar desta etapa de transformacións sociais, a nova disciplina que xuntaba a gramática a retórica e a poética, mantivo no seu interior a tradición do estudo destas disciplinas. Como lemos en Soares:

> Continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os "filhos-família" (Houaiss 1985; *apud* Soares 2002: 164), os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (2002, p. 164).

A convivencia destas diferentes disciplinas dentro da disciplina chamada Português compróbase pola persistencia na primeira metade do século XX de dous manuais didácticos independentes: as gramáticas e as colectáneas de textos. Estas colectáneas de textos eran simplemente iso, conxuntos de textos, e non traían consigo exercicios nin textos adicionais que axudasen á interpretación dos mesmos. Cabía ao profesor ou profesora a discusión, o comentario e a análise deses textos e a proposta de exercicios.

É a partir dos anos 50 onde se produce unha verdadeira mudanza no contido da disciplina. Nesta época comeza a modificarse profundamente o alumnado, xa que se dá aquí un período no que as clases máis populares reivindican o dereito á escolarización, e xa non son só os fillos da burguesía os que están presentes na sala de aula. É nesta época tamén que comezan a aparecer novos libros de texto onde se xuntan a gramática e o texto, e estes libros traen consigo material de apoio con exercicios de vocabulario, interpretación de texto, redacción e gramática. Este incremento da poboación escolarizada vai acompañado pola necesidade de incorporar máis profesorado de maneira menos selectiva, o que implica tamén a precarización das condicións de traballo, cortes no salario e a diminución do prestixio das persoas educadoras.

Por este motivo, o profesorado procura estratexias empregando o material de apoio dos libros didácticos para desenvolver o seu traballo. Só recentemente, o ensino das linguas comeza a encher o baleiro deixado polo abandono da poética e da retórica coas modernas teorías de lectura e produción de textos. Comezan a introducirse tamén outro tipo de textos alén dos literarios, como textos de xornais e de revistas, cómics, publicidade ou humor. Estas novas tendencias plasmadas nos libros didácticos provocaron unha forte oposición, chegando a caracterizar os modernos materiais pedagóxicos por parte de algúns conservadores no Brasil como: *uma Disneylandia pedagógica* (Soares 2002, p. 170). O certo é que despois da etapa da ditadura, onde a lingua portuguesa é entendida como lingua como comunicación, a partir dos anos 80, o ensino da lingua é influenciada primeiro pola lingüística, mais tarde pola sociolingüística, e máis recentemente coa psicolingüística, a lingüística textual, a pragmática ou a análise do discurso, chegando estas ciencias á escola a través da aplicación ao ensino da lingua.

2.3 Unha lingua minorizada entra na escola

Aquelas linguas que as persoas aprenden de maneira natural, fóra da escola e afastadas de estándares e de prescricións normativas, é o que chamaremos *linguas vernáculas*. O emprego destas linguas estaba supeditado sempre, no ámbito escolar ou académico, ao ensino do latín, que era o que as clases que se podían permitir acceder á educación

USC DE SANTIAGO

procuraban en última instancia. Isto é algo que acontece xa desde a antigüidade. Se nos situamos en Galiza e imos atrás no tempo, até o século XII, sabemos a partir de Monteagudo (1999), que xa neste século había unha escola en Santiago asociada á catedral da mesma cidade (Monteagudo 1999, p. 101). Nesta escola, educábanse os fillos da aristocracia galego-leonesa. A existencia desta institución académica dáse en Santiago polo incremento das peregrinacións e tamén polo crecemento da importancia da cidade xacobea, que grazas a isto é promovida a Sé episcopal -trasladada da vella capital, Iria Flavia- e pouco despois promovida a Sé arquiepiscopal (1095-1120). Sexa como for, o *Cronicón iriense* anuncia o alto nivel ao que chegarían as letras compostelás no século XII, tendo como principal protagonista e promotor deste incremento cultural na época ao arcebispo Diego Xelmírez, o primeiro arcebispo de Compostela nomeado en 1093, e que morreu arredor de 1140 (Monteagudo 1999, p. 102). Xelmírez tivo un longo episcopado que durou desde o seu nomeamento até 1104, e a súa reforma cultural terá os seus froitos na admirable *Historia Compostellana*:

> A máis importante producción historiográfica da Península Ibérica ata o século XIII pola súa cualidade, pola súa información e polo seu estilo de excelente clase (Díaz y Díaz 1985, p. 85)

A reforma educativa de Xelmírez perseguiu acadar un aumento na instrución dos cóengos, e unha das principais vías foi a de crear un centro académico de grande prestixio en Compostela, así como fomentar viaxes de estudos aos centros máis prestixiosos do estranxeiro (López Alsina 1988, p. 65-66). Dentro desta empresa, o encargado para a instrución nesta institución foi Xiraldo de Beauvais, que foi o principal redactor da *Historia compostellana* e tamén debeu ser un dos principais artífices de elevar o nivel do latín empregado na documentación en Compostela, xa que pouco tempo despois do comezo desta reforma educativa acádanse en Compostela textos: "conformes a toda unha técnica de composición e en latín suficientemente brillante y terso" (Díaz y Díaz 1971, p. 192).

En definitiva, acadar a excelencia educativa na época estaba asociado a acadar un dominio do latín o máis elevado posible, así como vimos que aconteceu coa *Reforma Pombalina* no Brasil. En Compostela, a persoa encargada da formación nesta institución académica asociada á catedral era chamada *Didascalus Episcopi*, que quería dicir mestre encargado do ensino da elocuencia e a lóxica. Vemos aquí tamén, ademais do ensino e do dominio do latín, a aparición tamén da elocuencia e a lóxica. O ensino en Compostela, alén da instrución elemental, debía incluír tamén a gramática -o que quería dicir o latín máis as nocións gramaticais asociadas á súa aprendizaxe-, así como a dialéctica e a lóxica, a filosofía e tamén rudimentos de Dereito Canónico. O ensino baseado nestes preceptos foi o que axudou a elevar o nivel cultural en Santiago de Compostela, sempre asociado ao ensino e ao dominio do latín.

Grazas a isto, os arcebispos compostelán van detentar durante moito tempo a *Notaría Maior do Reino de León* (Monteagudo 1999, p. 103). A pesar de a lingua escrita ser maioritariamente o latín, os rexistros escritos da época documentan un amplísimo rango de variación interna, que emprega un vocabulario basicamente neolatino, o que podería implicar que, a pesar de que para nós semella unha expresión escrita con aparencia latina, a posibilidade de estarmos diante dunha expresión escrita culta e literaria do romance falado. Desde finais do século XI e durante a primeira metade do XII prodúcese unha centralización da Igrexa, o que supón entre outras cousas a adopción da

Reforma Carolinxia chegada da Francia, e que se impón porque o Papado ordena o abandono da liturxia hispánica -tamén denominada mozárabe-, o que trae consigo a adopción da liturxia romana, o que no caso galego implica abandonar a letra visigótica e adoptar a letra carolinxia.

Con todo isto, o que queremos apuntar é como a excelencia do ensino vai asociada ao dominio e á aprendizaxe do latín na educación da época. E isto aconteceu ao longo dos séculos, desde o século XI, onde xa se considera que existía na Península, e no caso concreto do territorio que, a pesar das mudanzas ao longo do tempo, hoxe é Galiza, unha lingua romance claramente diferenciada do latín, ou polo menos do latín clásico que hoxe coñecemos a través dos textos. O uso máis antigo da denomicación *galego* atópase nun autor occitano. O autor, Jofre de Froixá, emprega esta denominación nun tratado de poética trobadoresca de finais do século XIII. Cando nomea linguas romance que acadaran sona internacional fala do galego xunto co francés, o provenzal e o siciliano. Sobre isto, concordamos coas palabras de Monteagudo cando di que:

> Este texto testemuña que a denominación que recibía a lingua dos cancioneiros, cando menos nos ambientes eruditos e trobadorescos en que se movía Jofre, era a de *galego*, e convídanos a cuestionar a moderna denominación, xurdida nos ambientes filolóxicos lusitanos do século XIX, de galego-portugués (1999. p. 120).

Engadiriamos aquí tamén, a observación sobre a necesidade de reflexionar arredor da tendencia observada na actualidade por algúns estudosos *reintegracionistas* da nosa lingua, de empregar o glotónimo *portugués*, para designar á lingua falada hoxe en Galiza.

Observamos entón, que o galego foi lingua de cultivo durante a Idade Media en numerosas áreas, destacando a poesía lírica, mais foi tamén foi lingua de cultivo noutros xéneros literarios, como a historiografía e a haxiografía. Alén disto, tamén foi lingua de cultivo en áreas como a administración, a economía, a xustiza, as ciencias -consérvase un tratado de albeitaría [veterinaria] do século XV- e na vida eclesiástica e relixiosa, sendo lingua corrente tanto na administración eclesiástica como nas lecturas sagradas e nos sermóns e responsos. Inclusive, o galego na corte de Castela foi lingua habitual para a poesía lírica até o século XV, que é até onde chegan os derradeiros poetas da escola chamada galego-castelá (Lang 1902). Podemos dicir que a vitalidade do emprego do galego esténdese desde principios do século XIII até antes da metade do século XVI (Monteagudo 1999, p. 125). A pesar de todo este pasado no que o galego e Galiza son ambos os dous, lugar e lingua, asociados á máis alta cultura, é a partir da segunda metade do século XIV e ate finais do século XV, que se dan unha serie de feitos que reverten toda esta situación e que desembocan na introdución do castelán en Galiza, e a consecuente perda da vitalidade do galego como lingua literaria e de prestixio.

Estes feitos danse entre 1355 e 1385, cando se dá a derrota definitiva da vella dinastía de Borgoña e que traerá consigo a substitución da maioría da nobreza galega pola triunfante dinastía de Trastámara, que outorgaría como agradecemento polo seu apoio territorios e prebendas en Galiza a familias nobres leonesas e castelás. Alén disto, entre 1465 e 1490 acontecen as Guerras Irmandiñas, onde o campesiñado liderou unha revolta contra a nobreza. A pesar de haber unha vitoria primeiro dos exércitos populares, a vitoria final deuse en favor da nobreza, o que enfraqueceu moito a sociedade galega e levouna a someterse aos poderes centralizadores da coroa castelá. A pesar deste pasado de prestixio

USC DE COMPOSTELA

para o idioma galego, podemos dicir que os Séculos Escuros apagaron a lembranza de todo o acontecido. Os autores do Rexurdimento, nomeadamente Rosalía de Castro, non coñecían esta prestixiosa lírica medieval galega (Fernández Salgado 2014, p. 163) e inclusive Carballo Calero chega a dicir que Rosalía en Cantares: "produce la impresión de que no había leído nada en gallego" (1972, p. 13). Por suposto, como nos advirte Fernández Salgado (*ibidem*), isto non se debe levar ao pé da letra, xa que mesmo que Rosalía non mencione ningún autor galego no Prólogo de Cantares, si se sabe que tiña coñecemento e que tiña lido o pouco que se ía publicando en galego naquela altura.

Avanzando no tempo, e chegamos así a comezos do século XX, pasáronse quiñentos anos de subordinación á coroa castelá e acabamos de deixar atrás un século convulso en Galiza, un século no que houbo tentativas como a do Xeneral Solís, liderada culturalmente por Antolín Faraldo, de restituír ao que aínda se chamaba o Reino de Galicia, o prestixio e o poder perdidos. Un século onde apareceu Rosalía con dúas obras que se conseguiron establecer como clásicos, onde a lingua galega volvía a empregarse para o seu cultivo literario, recuperando, a pesar de autoras da época, como Pardo Bazán, unha parte do prestixio perdido ao longo dos séculos, como fomos vendo até agora neste traballo. Son estas obras: *Cantares Gallegos* e *Follas Novas*. Este século, de moito bulir intelectual, sentou os esteos para o que viría no comezo do século seguinte, canto á revitalización lingüística se refire, así como a volta ao seu emprego en contextos científicos e de prestixio, que veu da man das Irmandades da Fala, unha agrupación que tiña como obxectivo reverter todo o descrédito que pesaba sobre a lingua galega, e que posuía diversos agrupamentos por toda Galiza, dos que o primeiro agrupamento constituíuse na Coruña en 1916 e ao Seminario de Estudos Galegos, creado en 1923. Sobre estes proxectos culturais, de cultivo literario e académico en lingua galega, pódense ler innúmeros estudos (Rodríguez 2017; Feijó 2023). De entre moitos proxectos culturais, parécenos pertinente para a nosa investigación, achegarnos ao obxectivo destes agrupamentos á introdución do galego no ensino e que ten, precisamente o seu xerme da nas Irmandades da Fala: A *Escolas de Insiño galego*.

2.3.1 A luz despois dos Séculos Escuros

Seguindo a Monteagudo (1999, pp. 289-298) A Idade Moderna pode considerarse a transición entre a Idade Media e a época contemporánea. Esta etapa da nosa historia caracterízase pola implantación e o triunfo dun novo sistema económico que tamén caracteriza esta transición: o capitalismo. O capitalismo remata coa predominancia da agricultura como principal actividade económica da poboación, sendo esta substituída polo traballo manufacturado, principalmente en fábricas, e trasladando o núcleo do desenvolvemento económico do campo para as cidades, que se converten no lugar onde se desenvolve a industria, mais tamén o comercio ou os servizos prestados polo Estado. Xunto co desenvolvemento do capitalismo veu tamén o desenvolvemento dunha clase social que é a burguesía, que tamén simbolizaba a *mobilidade social*, unha bandeira deste novo sistema económico que constituía esta nova organización social como antagónica á do antigo rexime. Da man desta mobilidade social, no plano político, deuse tamén unha centralización do Estado e, no plano cultural, veu tamén a uniformización lingüístico-cultural, que o propio estado promove.

A libre circulación de persoas dentro dos modernos estados tamén é un produto deste igualamento, así como o control da poboación que se sitúa dentro das súas fronteiras. Para chegar a este control, o estado como corpo político, somete toda e

USC DE COMPOSTELA

calquera institución que media entre este e os individuos/cidadáns, o que aumenta a súa capacidade para influír na vida social (Hobsbawn 1991), algo no que, como xa dixemos, o sistema educativo dos estados cumpre un papel preponderante. Establécese tamén unha separación entre igrexa e ámbito civil que lexitima esta nova orde, e que permite a creación das identidades nacionais. Un dos principais aparellos creados polos estados para esta empresa son os sistemas educativos de masas, como xa dixemos, mais queremos sinalar aquí outra ferramenta empregada para isto: os medios de comunicación. Estes aparellos son os principais elementos de transmisión das identidades nacionais, como xa din Ramírez e Boli (1999, p. 299) e, á súa vez, estas identidades nacionais teñen como chave as culturas nacionais, elaboradas polas *intelligentsias* de cada país (Fishman 1972) e transmitidas en formas de elaboración de conciencias (Ortega 1999, p. 57). A través deses instrumentos chave que fornecen os medios de comunicación e o sistema educativo, os gobernos inculcan, nos novos cidadáns e cidadás, a conciencia de pertencemento a unha comunidade maior: o estados-nación.

Dentro desta cultura nacional, un elemento chave é a lingua. Segundo Monteagudo (1999, p. 291), a lingua constitúe a máis enxebre manifestación do *espírito de nación*, tamén porque entre outras cousas, é o medio principal e inescusable de aculturación nacional. O nacionalismo dos modernos estados-nación teñen diversos procesos como a urbanización, o desenvolvemento da mobilidade xeográfica ou a creación de mercados internos que están todos atravesados pola asunción dunha lingua única e pola tentativa do estado de crear unha uniformidade lingüística dentro das súas fronteiras. As consecuencia lingüísticas de todo isto máis inmediatas son as da estandarización lingüística e a imposición destas linguas na sociedade, chegando nalgúns casos á imposición dunha lingua a nivel transnacional, como son os casos de países como Portugal. Podemos observar na reforma educativa do Marqués de Pombal en Portugal e no Brasil, como este era un obxectivo prioritario:

> Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil.
>
> Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe (Cunha 1985, pp. 79-80; *apud* Soares 2002, p. 160).

Como podemos ver, a creación das culturas nacionais poden desencadear, en última instancia, procesos de asimilación lingüística a grande escala. O auxe do nacionalismo e da creación destas identidades nacionais tivo dous reflexos nas sociedades. En primeiro lugar, houbo unha tendencia dos vellos Estados herdados do Antigo Rexime a homoxeneizar, levar a cabo un proceso de *nacionalización* da súa poboación, mais tamén tivo o efecto de que vellos pobos sen estado comezaron a reivindicar as súas identidades nacionais, e, polo tanto, tamén o seu dereito a posuír un estado propio.

Este último caso foi o de varias nacións da Europa, como poden ser os cataláns ou os occitanos. Estas reivindicacións foron da man das consecuentes demandas asociadas ás linguas e ás culturas destas nacións sen estado (Monteagudo 1999, pp. 292-

293). O caso de España non é alleo a todo isto que acontece no resto de Europa. O estado español vese, no século XIX, reducido practicamente ás fronteiras actuais -a excepción de algúns restos do imperio e das aventuras expansionistas do norte da África-, e parte de aquí o marco no que se comeza a desenvolver o estado-nación moderno que chega até o Reino de España dos nosos días. O desenvolvemento deste Estado tivo como un dos elementos centrais a elevación do castelán a idioma nacional -hoxe tamén chamado español como lingua globalizada- e á ampliación do aparello institucional que aglutinou ás diversas sociedades, culturas e linguas do territorio onde se establecen as fronteiras do estado español na Península Ibérica. Estas sociedades, linguas e culturas, son ignoradas na constitución desta nova estrutura administrativa, asumindo a premisa de que a lingua e a cultura castelás eran as que debían imporse ás demais, mesmo que isto supuxese a consecuencia final da desaparición destas linguas e culturas diferentes da castelá.

Seguindo aínda a Monteagudo (1999, p. 294), neste novo contexto, o latín, que como fomos vendo sempre foi a lingua de cultura e de educación, cede agora diante do castelán e a aculturación convértese en requisito previo para acceder a un rango crecente de profesións, principalmente para adquirir a condición de funcionario do Estado. Podemos dicir que por este motivo, este é un sector no que se induce unha mentalidade centralista. O funcionariado pasa neste proceso a converterse en baluarte da castelanización. Neste contexto, a ampliación do sistema educativo de masas implica tamén a ampliación do sector de profesionais especializados e á súa vez a alfabetización de segmentos maiores da poboación, mais esta poboación é alfabetizada en castelán. Este crecemento do sistema educativo xestionado polo estado tamén aparella a creación dun estrato intelectual nutrido polo profesorado. O sistema educativo foi un ámbito no que se librou un "feroz combate" entre a Igrexa e o Estado, reminiscencia da transición do Antigo para o Novo Rexime. Vencida esta polo Estado, o latín pasa a unha posición periférica, reservándose o seu uso para o culto relixioso, onde se mantería até o Concilio Vaticano II de 1963, o que implica unha elevación do status da lingua romance a lingua do Estado. Todo isto implicou que o castelán fose, a partir de entón, empregado para a produción de materiais didácticos, e que se establecera un maior cultivo da lingua, que comezou coa creación da RAE xa no século XVIII.

Dentro de todo este contexto, as reformas educativas fixéronse sentir primeiro na universidade compostelá, e despois no ensino secundario. Isto fixo que atinxise as elites galegas que, *a priori*, xa levaban varios séculos nun proceso de aculturación e nas que o castelán xa era lingua dominante. Só as medidas para estender o ensino primario de comezos do século XX tomadas durante a ditadura de Primo de Rivera e as medidas despois establecidas pola Segunda República fan chegar este proceso de homoxeneización cultural e lingüística a sectores máis amplos da poboación. Porén, o desenvolvemento desigual do capitalismo en España tivo inesperadas consecuencias, xa que esa desigual creación de infraestruturas industriais levou a unha posición de subordinación de Galiza e a unha situación periférica de dependencia. As transformacións típicas das sociedades modernas son escasas en Galiza debido a este desenvolvemento desigual, e diante da falta de capacidade das cidades para absorber a poboación procedente do campo, unha grande parte desta poboación procura saída na emigración, que chegou a atinxir proporcións de éxodo (Monteagudo 1999, p. 297). As consecuencias deste éxodo foron a perda de peso da poboación galegofalante respecto da poboación

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

castelanfalante dentro de Galiza, e a nivel do estado español, o territorio galego tamén perdeu peso demográfico respecto do conxunto do estado.

Estes procesos de asimilación lingüístico-cultural e das inxustizas que levan á emigración a milleiros de galegos teñen un efecto contrario a aquel que procura a centralización do estado, e é a consolidación de grupos e espazos que comezan a utilizar a formación conseguida mediante a aculturación na lingua dominante para o contrario do que en teoría procuraba esa aculturación: promover e cultivar a lingua e a cultura dos grupos subalternos, que neste caso era o galego. O descontentamento con este desenvolvemento desigual entre Galiza e o resto do estado ten diversas formas que van desde o provincialismo de mediados do século XIX até o nacionalismo do período de entreguerras, pasando polo provincialismo finisecular (Beramendi 1991a; 1991b; Beramendi & Núñez 1995). Estes grupos e espazos, xunto con diversas reivindicacións de tipo económico e político, comezan tamén a asociar pretensións de tipo lingüísticas e culturais, nun proceso que comeza xa na metade do século XIX e que podemos dicir que chega ao seu auxe coa formación das Irmandades da Fala (1916-1931) e do Partido Galeguista (1931-1936), así como acada a súa expresión lexislativa coa elaboración do Estatuto de Autonomía (1931-1932) e a súa aprobación en plebiscito no ano 1936 (Monteagudo 1999, p. 298).

2.3.2 As Escolas do Insiño Galego

É en todo este contexto de comezos do século XX, no que se atopa unha das primeiras experiencias que pretende levar para dentro das aulas de Galiza, aquilo que os nacionalistas consideraban un dereito histórico dos galegos e das galegas: a lingua galega. Como xa explicamos, a lingua galega foi, na Idade Media, unha prestixiosa lingua a nivel internacional -nunha época na que isto significaba a Europa Occidental-, e era unha lingua que autores e autoras de poesía lírica e profana aprendían fóra da Galiza para a elaboración de pezas literarias deste estilo. A pesar disto, a educación de masas, a educación formal, institucionalizada e burocratizada como a coñecemos hoxe, cuxo modelo comezou a trazarse aínda no século XVI, non tiña coñecido esta lingua como lingua vehicular pois, como xa dixemos, desde o comezo da construción do estado--nación, da identidade nacional do que hoxe é o Reino de España, o castelán foi sempre a lingua de instrución.

Máis recentemente, os axentes glotopolíticos asociados ao goberno español como a RAE, instituíron o nome de español para a lingua falada, nunha tentativa de ampliar o campo de influencia (Arnoux 2015). Entre as autoridades que xestionaron a construción do estado español, estaba asumido que debía ser a lingua imposta aos diferentes grupos sociais que había dentro da península e que podemos denominar *nacións sen estado* (Monteagudo 1999, p. 293). Neste contexto, a creación das Irmandades da Fala en 1916 supuxo para a lingua e a cultura galegas unha serie de oportunidades significativas. En primeiro lugar, supuxo a organización política de clases intelectuais galegas arredo das preocupacións sobre a situación do idioma, como a falta de espazos de prestixio para esta lingua e para os seus falantes, invisibilizada en todos os ámbitos da nosa sociedade. Intelectuais como Risco ou Castelao fixeron grandes esforzos para que a lingua recuperase espazos perdidos, como a produción científica ou a produción literario nos máis diversas expresións: narrativa, teatro, ensaios etc. (Hermida 1992).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Mais, de entre todas as iniciativas deste grupo intelectual, desta *intelligentsia* galega considero pertinente falarmos dunha iniciativa que levou, de novo desde a época

medieval, o galego á escola. Falamos do proxecto das Irmandades da Fala que denominaron: Escolas de Insiño Galego. Nos últimos tempos vense reivindicando a memoria de figuras como as de Arximiro Rico, un mestre republicano asasinado polos golpistas franquistas en 1936 no concello de Baleira [2], que levaba ás súas aulas no interior de Lugo propostas innovadoras no que respecta ás propostas pedagóxicas, que incluían, entre outras cousas, obras de teatro e lecturas de autores e intelectuais das Irmandades da Fala. A través destas lecturas e destas obras, que eran representadas polo alumnado nas súas aulas, podemos dicir que o galego xa tiña certa presenza na escola da República, a pesar de ser dun xeito residual e por iniciativa propia dos mestres e mestras da época. Porén, unha das máis firmes propostas para a introdución do galego na escola, tiña a presenza desta lingua na aula como elemento vertebrador, na que esta lingua foi empregada como lingua vehicular nos máis diversos ámbitos xunto co castelán.

A *Escola de Insiño Galego*, segundo Rivas (2008, p. 25), constituíu un deses esforzos do movemento galeguista que, desde mediados do século XIX até finais da II República, vai realizar un grande labor pedagóxico a través do ensino, consciente de que o sistema educativo é un dos medios máis importantes para a difusión das identidades nacionais que se concretan nas culturas nacionais. Este proceso vai necesitar uns axentes socializadores encargados de transmitir, dunhas xeracións a outras estes coñecementos, valores e normas que rexen unha sociedade. Dentro diso, o galeguismo da época tentou chegar a través do sistema educativo, ao recoñecemento da singularidade de Galiza como pobo nestas escolas. Nesta tarefa, seguindo a Ínsua (2016, p. 27), unha das realidades máis sangrantes que os intelectuais das Irmandades da Fala tiveron que enfrontar no seu propósito de mellorar Galiza foi a discriminación que padecía o idioma galego no sistema educativo. O galego era totalmente ignorado como idioma con pasado e presente literario, e a expresión espontánea nesa lingua era reprimida no ámbito escolar. Podemos inclusive dicir que nin sequera tiña espazo desde a vertente puramente filolóxica ou como ferramenta pedagóxica.

A escola actuaba como un elemento uniformizador a nivel social, xa que se procuraba asimilar cultural e lingüisticamente a través do ensino á sociedade para extirpar o idioma propio de Galiza en favor da lingua nacional, pretensamente moito máis culta, capacitada e útil. Foi nesta época que esta institución comezou a actuar xa como difusora masiva de prexuízos lingüísticos, e esta era unha das misións implícitas e explícita -como vimos nos exemplos do libro de Callón (2022)- do aparello escolar. As persoas que chegaban á escola que comezaba a difundirse de xeito masivo co seu galego como lingua familiar, identitaria e habitual eran reprimidas cando o empregaban neste contexto. E co seu ingreso no sistema educativo accedían á aprendizaxe do castelán, mais tamén á conceptualización negativa do galego, e aos argumentos que levaban a moitas destas persoas a convertérense en axentes activas da deserción lingüística, o que implicou o comezo do proceso de substitución ou desprazamento do galego polo castelán. Diante deste panorama, un dos papeis fundamentais das Irmandades da Fala foi o de denunciar esta situación, así como tamén a levar ao ámbito público as demandas para implantar o estudo e o emprego na docencia do galego xunto co castelán, como mínimo desde unha perspectiva pedagóxica. Disto eran moi conscientes desde as Irmandades da Fala (Ínsua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[2] https://irimia.gal/o-noso-taboleiro-celebracion-da-vida-e-legado-do-mestre-arximiro-rico-en-baleira/

2016, p. 28), así como da necesidade de aprender Xeografía ou Historia da Galiza ou do achegamento á nosa cultura e patrimonio a través da lingua, para a súa valorización.

Con este obxectivo, empregaron diversos medios como A Nosa Terra ou o boletín Nós, nos que se publican entre 1916 e 1921 varios traballos denunciando a marxinación do idioma galego nas escolas. En 1921, o boletín Nós publica, en dúas entregas: o *Plan pedagóxico pr'a galeguización d'as escolas*. Este documento, elaborado por Vicente Risco por mandato expreso da 3ª Asemblea Nacionalista, obtivo como resposta das institución un absoluto silencio. É neste contexto adverso que xorde na Coruña, nunha xuntanza da Irmandade da Fala local o 8 de xullo de 1923, unha proposta do libreiro e editor Ánxel Casal Gosenxe, posteriormente asasinado polo fascismo franquista, unha iniciativa pioneira e excepcional respaldada por unanimidade: a creación dunha Escola de Insiño Galego. A pretensión era a de crear varias destas escolas por todo o territorio, e para isto establecéronse unhas bases para a súa fundación que se publicaron en *A Nosa Terra* o 5 de agosto de 1923 e que contemplan, como puro imperativo legal, que nelas o ensino farase no idioma español, mais tamén empregando o galego.

Estamos diante dunha das primeiras tentativas conscientes e comprometidas politicamente de levar o galego á escola. Estas escolas debían ter, segundo as súas bases, dous mestres "d-ambos sexos e reconocido galeguismo", financiaríanse a través de achegas de socios protectores, e as súas actividades realizaríanse no local da Irmandade da Fala, na praza de María Pita. Chegou a funcionar unha destas escolas na Coruña, onde o ensino foi totalmente laico e contemplou saídas a algúns enclaves xeográficos da contorna coruñesa como xeito de achegarse ao patrimonio como ferramenta pedagóxica. Ánxel Casal tiña moi claro como a iniciativa destas escolas serviría como elemento aglutinador e mobilizador de "todos os galegos que desexan o benestar da Patria" (Ínsua 2016, p. 29). Esta Escola do Insiño abriu as súas aulas en maio de 1924, cun total de 20 rapaces matriculados que chegaron a 60 en 1926. Funcionou até o curso 1929-30. Implantada a ditadura de Primo de Rivera, houbo presións para que o funcionamento e a ampliación das escolas fosen prohibidos, como demostra que no boletín de *A Nosa Terra* nº 197 do 1 de febreiro de 1924, se expresaba que non había ningunha disposición que prohibise na orde privada o ensino de dialectos ou de linguas rexionais. As persoas que elaboraron este voceiro concluían que: "temos perfeitísimo dereito á cultivar o noso idioma e que mellor é saber dous idiomas que un só" (Ínsua *ibidem*). Esta última afirmación, demostra o visionario na época da introdución do galego no ensino, xa que hoxe en día as teorías da Lingüística, confirman as vantaxes de falar máis ca un idioma.

Aínda segundo Ínsua (2016, p. 30), a experiencia destas Escolas só rematou cando Ánxel Casal, que foi el mesmo mestre nesta experiencia, se viu arruinado economicamente polo fracaso do diario vespertino *El Momento*. Na procura de novas oportunidades para o seu negocio editorial remataría por afastarse do círculo coruñés e trasladárse a Compostela para iniciar unha nova xeira decisiva da cultura e da literatura galegas no período republicano. Esta iniciativa, entre outras que poderían ter sido implementadas a partir, por exemplo, da aprobación do Estatuto de Autonomía e outras que estaban sendo desenvolvidas no ámbito máis literario e cultural, foi a última que abordou de facto a introdución no ensino da lingua galega, e a simple especulación sobre outras que poderían ter sido feitas serían simplemente iso, especulacións, xa que o golpe de estado fascista promovido en 1936 levou ao exilio, cando non á morte -como foi o caso de Ánxel Casal- dunha boa parte desta intelectualidade que formaba parte dos círculos

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

das Irmandades da Fala e do Partido Galeguista e, por suposto, levou a un novo período de escuridade á nosa lingua. Até o fin da ditadura, e a aprobación da Constitución que deu espazo á aprobación da oficialidade das linguas faladas no estado español diferentes do castelán, o galego non volveu a ter espazo na escola. Os testemuños que aínda hoxe se poden escoitar das persoas máis maiores, fálannos da brutal represión cando cando as persoas usaban o galego neste ámbito, ás veces cunha extrema crueldade por parte do rexime cando as persoas que empregaban o galego en espazos públicos -formais ou informais-. Este acto dalgo que era o normal, converteuse durante esta nova *longa noite de pedra* para o galego, nun pretexto para a violencia e a represión máis encarnizadas sobre moitas persoas, simplemente porque empregaban a súa lingua habitual, a que aprendían na casa, no ámbito familiar e que formaban parte da súa identidade como galegos e galegas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

3 Unha revisión de conceptos

Despois do tratado até agora e do actual proceso de substitución que está sufrindo a lingua galega na nosa sociedade, a pesar da súa oficialización, consideramos un factor chave para entender e explicar esta situación o que as persoas que desenvolven a súa actividade profesional como profesorado de lingua galega no ensino secundario percibe e ten que dicir sobre o que acontece nas aulas. Ao longo das nosas entrevistas, fomos realizando un proceso de proba erro segundo o que nos contaba o profesorado para adaptar o guión empregado ao que elas e eles nos contaban sobre o que percibían como un obstáculo á hora de desenvolver o seu traballo nas aulas. Moito do que nos contaron foi modificando este guión até converter cuestións nas que non pensamos nun comezo en elementos centrais nas entrevistas. Grazas ás súas respostas obtivemos datos moi valiosos para entender as preocupacións dos e das docentes de lingua galega no ensino secundario.

De entre estes datos, catro elementos foron os que nos pareceron centrais no discurso do profesorado e decidimos converter en obxecto de análise: os problemas xerais do sistema educativo, as actitudes cara a lingua por parte da comunidade educativa, a aplicación das leis lingüísticas no ensino e unha análise do discurso do propio profesorado e da academia a respecto dos obxectivos da materia de lingua galega no ensino. Para desenvolver esta análise, en primeiro lugar, imos facer unha breve revisión de conceptos de diversos campos que nos parecen fundamentais para entender a situación da lingua no ensino e na sociedade en xeral, nomeadamente: as ideoloxías lingüísticas, as políticas lingüísticas e a teoría glotopolítica. Esta última, sérvenos como visión interdisciplinar que nos axuda a ligar todos os conceptos que empregaremos doutros campos.

3.1 Políticas lingüísticas, antes e despois

Segundo Lagares (2018, p. 17), a lingüística moderna constrúese arredor da idea de *consenso colectivo* que Saussure asocia á lingua como algo que xorde espontaneamente, neste contexto, a lingua constrúese como un obxecto concreto sobre o que poder desenvolver unha análise que o investigador pretendía científica, coa lingua como algo illado do e no que as e os falantes establecían relacións entre *significante* e *significado* unívocos e constantes (Saussure 1945, pp. 42-43). Esta idea xorde asociada a un ambiente social de intenso control ideolóxico, que coa aparición do Estado nacional supón tamén a aparición das ferramentas administrativas, sociais e ideolóxicas para a centralización destes estados, e que xa aparecen no século XIX, como contribución para crear o que Anderson (2006) chama a *comunidade imaxinada*. Segundo Del Valle (2020):

> For Anderson, the political revolutions that displaced sovereignity from divine origin to the people in conjunction with the culturally revolutionary impact of print capitalism and its vernacularizing thrust created the conditions that enabled the imagination of a new type of community (p. 305).

Atopamos, na mesma época de Anderson, outros autores que tamén traballan en teorías sobre a aparición do que coñecemos como Estado nación-, entro os que podemos destacar a Ernest Gellner (2001). Na súa teoría destácase como elemento primordial para a construción do Estado o desenvolvemento industrial e xunto con este desenvolvemento, aparecen á súa vez, outras necesidades, como por exemplo a da estruturación dun sistema educativo para as clases que constituían a masa da forza de traballo que alimentaba ás novas estruturas de produción do capitalismo, principalmente fábricas e cadeas de produción. Foi, precisamente, a creación deste sistema unificado de educación a que

USC DE COMPOSTELA

levou, subsecuentemente, a unha unificación das prácticas culturais entre as que se inclúen a fala e a escrita, o que fortaleceu un sentido de unidade (Gellner 2001, p. 53) nesa *comunidade imaxinada* de Anderson (2006). É este carácter unificador que xorde a partir da uniformización nos diversos ámbitos sociais dos Estados nación- o que forneceu os factores sociais e políticos que propiciaron, no ámbito desa nova educación "igualitaria", o fornecemento da situación ideal para establecer, no ensino de linguas, unha ideoloxía da estandarización (Joseph 1987).

É neste contexto no que aparece a obra de Saussure (1945), a comezos do século XX, nunha época no que se establecía, definitivamente, esta forma de organización do estadonación. Esta obra non foi escrita polo propio Saussure senón que é a publicación das anotacións das súas aulas por algúns dos seus alumnos, mais que nos trasladan sobre as linguas as ideas antes mencionadas: "la lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo" [...] distinta del habla, es un objeto que se puede estudiar separadamente (Saussure 1983, p. 42). Esta idea, a pesar de que foi útil na época para iniciar a creación dun novo campo de estudo, continuou a ser reproducida na lingüística durante décadas e nela está implícita unha idea, a de que se poden eliminar as polémicas sociais e os conflitos de interese que xorden arredor da lingua, o que en definitiva, tamén supón, o apagamento das cuestións políticas a ela asociadas. Segundo a perspectiva desta investigación e consideramos que, en definitiva, a idea de que cientificamente se pode estudar a lingua como algo estable e homoxéneo só veu reforzar as ideoloxías arredor da codificación e estandarización das linguas.

Seguindo a Monteagudo (2024), investigadores como Baggioni (2004), Subačius (2002) ou Vogl (2012) tamén comparten que esta idea sobre a lingua de Saussure está fortemente influenciada polos procesos de estandarización que chegaban xa desde os séculos XVI e XVII e que teñen como auxe os séculos XIX e XX. Para falarmos de situacións próximas a nós, a Real Academia Española (RAE) fundouse no ano 1713. Os dous séculos seguintes, esta institución realiza un labor de construción de ferramentas dirixidas ao ensino que comeza en 1741 coa primeira *Ortographía*, continúa en 1771 cando aparece a primeira edición da *Gramática* e chega ao seu auxe en 1844; cando se publica o *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana* que, como nos di a propia RAE era de uso obrigado nas escolas. É este un óptimo exemplo deste estourar das ideoloxías da estandarización que levaron, logo, à elaboración de políticas e de planificacións lingüísticas en favor da uniformización no ámbito educativo.

Por non ficar só no caso do castelán, segundo Ilari e Baso (2009), tamén na historiografía do portugués se establecen dous períodos importantes no desenvolvemento da lingua, un deles marcado polo desenvolvemento dunha ortografía e, polo tanto, das primeiras tentativas de normativización da lingua: desde o século XVI, establecendo como ano de comezo o 1572 e até o ano 1911 cando, como resultado dese estourar da preocupación do establecemento dun estándar, elabórase unha ortografía máis moderna, e que chegaría até o ano 1990, cando acontece a famosa Reforma do Acordo Ortográfico que intenta establecer un padrón común para todos os países de lingua oficial portuguesa. Atopamos aquí un punto en común para todas estas propostas ortográficas, gramaticais etc. É o fenómeno dos procesos de estandarización. Estes procesos, mesmo que hoxe en día forman parte das nosas vidas, dunha maneira case natural, constitúen:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> un proceso tanto sociopolítico e cultural como propiamente lingüístico, e constitúe unha cuestión central na política e a planificación lingüísticas. O lingüista Otto Jespersen

> referiuse ao xurdimento das linguas estándares como "o fenómeno máis importante na evolución da lingua en tempos históricos. Talvez por iso, a estandarización das linguas é un dos fenómenos sociolingüísticos máis discutidos (Monteagudo 2024, p. 8).

Estes procesos foron, polo tanto, un máis nunha serie de complexos desenvolvementos que estruturaron os modernos Estados nación. Canto ao proceso no que ao establecemento dunha estandarización lingüística se refire, este modelo parte da Francia e das políticas napoleónicas para subxugar ás múltiples etnias ou múltiples grupos sociais coas súas particularidades culturais e lingüísticas que existían no territorio que hoxe abrangue Francia, e que como tal tiñan linguas e culturas propias diferentes das de París. Na concepción unitarista napoleónica, para modernizar o estado, todas estas culturas debían disolverse no novo estado-nación francés e falar a lingua que irradiaba da capital, París, e esta lingua debía ter unha forma determinada a través dunha ríxida normativa estándar que aínda chega aos nosos días (De Certeau , Julia e Revel 1975; Monteagudo 2012). Mais a estandarización só foi o punto de partida onde comeza a constituírse un novo campo de estudo, o campo das políticas e da planificación lingüística. Podemos dicir que a estandarización é a primeira pedra nesta nova área que se está constituíndo, e na que se fai unha abordaxe das relacións que se dan, nestes novos estados nación entre lingua e política. Para abordar a historiografía do nacemento do campo de estudo das políticas e da planificación lingüística imos empregar diversos traballos, como o de Severo (2022), Da Silva (2011) ou Amorós (2008). A partir destes traballos achegámonos á historia da investigación en políticas e planificación lingüística, dado que estas, como din innúmeros autores e autoras:

> Abordam a relação entre língua e política, o que faz com que conceitos de política e de sociedade sejam relevantes, pois eles sinalizam para o modo como compreendemos a dinâmica sociopolítica na sua relação com as práticas de linguagem, as ideologias linguísticas e as ações e intervenções sobre essas práticas e ideologias (Severo 2022, p. 25; Kroskrity 2020; Spolsky 2012; Irvine e Gal 2000).

3.1.1 Haugen. Creador dun novo campo

O complexo proceso que leva ao establecemento dunha norma foi abordado por Haugen hai máis de medio século (Haugen 1966), mais a abordaxe deste autor integra o proceso de estandarización nun proceso maior e complexo que vai desde a selección dunha norma até a súa aceptación por parte da sociedade. Esta implicación da parte social no proceso de estandarización envolve unha determinada perspectiva nos traballos de Haugen: o enfoque sociolingüístico. Desde este enfoque, as políticas e a planificación lingüísticas están destinadas a lograr obxectivos sociais, polo tanto a planificación lingüística sería tamén unha planificación social (Amorós 2008, p. 21; Cooper 1997). Haugen (1972, p. 422) foi un pioneiro canto á investigación en políticas e planificación lingüística, e polo tanto, tamén en dar unha definición de en que consistía: "the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community". Deste xeito, foi Haugen o iniciador en outorgarlle á práctica de actividades destinadas a influír intencionalmente na linguaxe, un carácter científico, mesmo que, en certo xeito, este tipo de actividades xa viñan desenvolvéndose, como vimos, desde séculos atrás, algo no que tamén coincide Amorós (2008, p. 17). Para aproximarnos a unha breve historia do ámbito das políticas lingüísticas como campo de coñecemento imos seguir a Severo (2022, pp. 28-40).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No que se refire ás políticas lingüísticas como área de coñecemento, hoxe temos aceptado os termos política lingüística e planificación lingüística, e inclusive estes son termos aos que lles outorgamos significados diferentes nas diversas etapas dentro dos proxectos lingüísticos que establecen para si mesmas as nacións. Porén, estes termos xurdiron arredor da mesma época, e nela tiveron que concorrer con outros termos que a miúdo foron empregados para definir os mesmos procesos, como lemos en Amorós (2008, pp. 17-18), onde podemos ler outros termos para as políticas e a planificación lingüística: *enxeñaría lingüística* (Miller 1951, p. 113), *glotopolítica* (Hall 1950), *desarrollo lingüístico* (Noss 1967), *reglamentación lingüística* (Gorman 1973) ou *xestión lingüística* (Jernudd e Neustupný 1986).

Os termos que, por así dicilo, gañaron nesta competición, foron os de *políticas lingüísticas* e o de *planificación lingüística*. Hoxe enténdese que as *políticas lingüísticas* referen, de maneira xenérica, ao campo teórico-analítico, ou aos obxectivos, mentras que o segundo refere ao campo da acción (Fishman, 1974). Outros termos dos que falamos antes aínda son empregados hoxe mesmo que algúns deles teñen hoxe significados relativamente diferentes, como o termo *glotopolítica* (Marcellesi & Gardin 1978; Lagares 2018). O concepto de glotopolítica, que imos empregar no noso traballo para ligar as políticas lingüísticas, as ideoloxías e as prácticas sociais da linguaxe, será abordado máis adiante de maneira máis profunda, mais como o define Lagares (2018, p. 37), na actualidade emprégase no campo das investigacións lingüístiscas do ámbito hispanofalante, para designar todas aquelas abordaxes políticas que implican á linguaxe.

Voltando aos primeiros traballos que institúen as políticas e a planificación lingüística como campo científico. Estas xorden arredor da normativización, o cal non é hoxe novo, xa que podemos dicir que os pioneiros na estandarización lingüística foron os antigos gregos e os romanos, estes últimos actuando a imitación dos primeiros. Tanto os antigo gregos como os romanos foron as sociedades con máis influencia na Europa contemporánea, e as dúas conseguiron construír sociedades imperiais que aínda hoxe son admiradas como xa di Haugen (1972, p. 501): "the ancient Greeks and Romans spread their languages as far as their domains extended, and modern imperialists have sought to do the same". Este traballo de Haugen, titulado *Dialect, language, nation* é un dos traballos fundadores da área de estudo das políticas e a planficación lingüísticas, e é onde aparece tamén por vez primeira o modelo clásico dos procesos estandarización dunha lingua dentro dun estado:

	Form	Function
Society	Selection	Acceptance
Language	Codification	Elaboration

Figura 1. Catro aspectos para o desenvolvemento da linguaxe. Fonte: Haugen (1972, p. 507).

Neste recadro que imos encontrar a miúdo cando se fala de estandarización das linguas, están expostas as bases da estandaroloxía, e en definitiva os pasos que Haugen entendía

necesarios para o proceso de establecer unha determinada lingua como lingua dun estado. Con certeza, a exposición de algo tan complexo destácase por ser representado por Haugen dunha maneira tan simple. Para explicalo dun xeito resumido, unha determinada norma tería catro etapas ou estadios, dúas delas correspondendo á elaboración da forma da lingua, o que tamén se lle chama elaboración do corpus e outras dúas correspondendo á función que se desenvolve para esa determinada forma, o que se chama habitualmente elaboración da función para ese corpus ou, máis recentemente, o propio Haugen fixo unha revisión dos conceptos empregados, na que lle chamou a esta parte do proceso, implementación, querendo reflectir na lingua empregada, un proceso gradual, polo que decidiu denominar ao que el chama "aceptación" nese recadro, finalmente, implementación (Haugen 1972, p. 512). A implementación, máis do que só a aceptación implica tamén os esforzos de determinadas institucións ou grupos sociais para posibilitar a elaboración de funcións dun estándar: "proposals are made, initiatives are taken, but decisions, whether conscious or unconscious, have to be implemented by some kind of social institution" (Haugen *ibidem*). Esta segunda parte do proceso de estandarización dunha lingua é a que hoxe en día, dentro da sociolingüística galega, estaría máis próxima ao que se denomina maioritariamente como normalización lingüística.

Á súa vez, isto ten implicacións ou implica, nun eixo horizontal á sociedade canto á selección da forma, para a que o propio Haugen (1972, p. 506) propón tres procedementos: o comparativo, o arcaizante, ou o estatístico. O primeiro deles sería aquel que propón unha selección de formas a partir de varios dialectos, o que pode supor, por exemplo referindo ao galego, seleccionar formas do bloque tanto oriental, canto central ou occidental para a elaboración dun estándar supradialectal, como se asume habitualmente que se fixo no noso idioma; o segundo procedemento recuperaría unha forma da lingua a partir da literatura clásica, o que representaría un estadio da lingua máis antigo. Moitas gramáticas prescritivistas, inclusive recentes, empregan este procedemento para a selección do código; e por último, o terceiro destes, sería aquel que recorrería dentro dun idioma á variedade lingüística con maior número de falantes, coa esperanza de que o resto da sociedade que fala variedades diferentes acabe converxendo con ese estándar a partir da súa institucionalización, o que lle carretaría consigo outras cuestións, como un maior prestixio desa variedade, algo que en realidade xa se asume que vai ser así, pois moitas veces, a variedade escollida xa desfruta de algún tipo de prestixio por motivos extralingüísticos. Por suposto, o éxito ou fracaso da creación destes estándares depende da outra etapa da estandarización, a que implica á sociedade, e que require a aceptación por parte desa sociedade da selección realizada para este estándar. Como di o propio Haugen (*ibidem*), eses procedementos de selección poden facilmente colidir á hora da súa efectiva aceptación social de algún xeito que faga especialmente difícil tomar decisións.

Estes estadios da planificación lingüística que son propostos por Haugen non se desenvolven da maneira organizada e simplificada que aparece no cadro que puxemos anteriormente. Referindo ao caso do castelán, segundo Tuten (2021, p. 32-34), durante o reinado de Afonso X, o monarca sentiu a necesidade de fixar os coñecementos que existían no que respectaba aos campos científico, xurídico etc. e, esta necesidade e a demanda tamén de comunicar eses coñecementos, fixo que o rei continuase un proceso que xa iniciara o seu pai Fernando III: o emprego na administración da chamada lingua vernácula, ou sexa, o castelán, fronte ao tradicional emprego do latín. Para Afonso X o idioma foi un elemento chave nun proceso que iniciaba o prototipo do que hoxe

coñecemos como Estado nación, unha orde política baseada no fortalecemento da autoridade real e na centralización e uniformización de varios elementos no territorio que gobernaba, como por exemplo os pesos, as medidas, a moeda, as leis e, na procura desa uniformidade que viría a consumarse entre finais do XIX e o XX, tamén a Historia, dada a importancia dun relato nacional que fixese sentir, nos diferentes reinos subxugados, o privilexio de pertencer ao mesmo pobo.

Por suposto, este proceso foi acompañado doutros procesos políticos e sociais en diferentes etapas da historia, como a substitución en Galiza da nobreza local realizada polos Reis Católicos. Mais, volvendo ao proceso de uniformización iniciado por Fernando III e continuado polo seu fillo, tivo tamén como elemento chave, o establecemento do castelán (o vernáculo) como a lingua para a produción textual das institucións, o que requiriu un desenvolvemento do idioma que até entón non era coñecido, xa que a lingua empregada polas institucións para eses asuntos foi sempre o latín. Apareceu entón a necesidade de elaborar novo vocabulario para esas novas funcións para as que agora ía servir o castelán (elaboración / implementación). O emprego da lingua vernácula para estes novos usos certamente debeu ter os seus detractores, e polo tanto foi necesario tamén que houbese unha aceptación, que podemos presupor que houbo xa que era a lingua falada pola maioría da poboación. En definitiva, levouse a cabo unha normalización da lingua, polo menos, nas institucións do proto-estado nación-. Esta normalización do castelán levou loxicamente á súa incipiente normativización, xa que como dixemos, a extensión do castelán para ser empregado na ciencia ou na elaboración da historiografía foi algo que non tiña acontecido até ese momento.

Canto ao outro eixo vertical que corresponde ao cadro de Haugen, atopamos que, alén das funcións correspondentes á sociedade, están as funcións que corresponden á lingua en si. A primeira delas é a da codificación. Na verdade, o mesmo autor (Haugen 1972, p. 505), deu unha definición moi clara tanto da codificación canto da elaboración: "minimal variation in form, elaboration as maximal variation in function". Isto quere dicir que a codificación vai tentar establecer unha forma da lingua na que o suposto ideal sería:

> a hypothetical, 'pure' variety of a language having only one spelling and one pronunciation for every word, one word for every meaning, and one grammatical framework for all utterances. For purposes of efficient communication this is obviously the ideal code (Haugen *ibidem*).

Para existir unha codificación deste tipo ten que haber un alto grao de estabilidade na lingua, o que quere dicir que habería unha desaceleración ou completo estancamento no que respecta á mudanza lingüística. Unha codificación deste tipo, que procure establecer para sempre unha fixación dunha lingua, como o mesmo Haugen recoñeceu (Haugen *ibidem*) é algo que está lonxe da realidade, o que implica que nos traballos do autor non hai unha idealización do proceso de estandarización (Del Valle 2020, p. 308).

Canto á outra etapa da estandarización referente ao eixo da lingua, estaría o da elaboración, que como xa observamos, tería que ver co desenvolvemento do estándar desa mesma lingua para todas as funcións dun estado, como a xustiza a administración, a educación ou o necesario establecemento dun vocabulario técnico e científico, algo intrinsecamente ligado á educación. Segundo Del Valle (2020, pp. 302-303), na proposta de Haugen hai un sutil, ou un saudable recoñecemento dos contrastes ou das tensións, no seu desexo codificador. Para este autor, neste recoñecemento de contrastes, aparecen espazos abertos por onde poden entrar, como di Amorós (2024, p. 50), as perspectivas

para desenvolver as propostas teóricas e metodolóxicas que supoñen a sociolingüística crítica, a lingüística aplicada ou, en última instancia, a *glotopolítica* co seu significado máis actual (Lagares 2018, p. 31). Nos anos 50, cando este termo foi creado, concorría co de planificación lingüística (language planning), proposto polo propio Haugen. Estes espazos abertos atopámolos no interior da estrutura que hoxe coñecemos como nación-estado, cando observamos o espazo que ocupan nela a lingua ou a ecoloxía lingüística, así como as políticas e o político en Haugen.

O concepto de nación en Haugen ten orixe no contexto da época, e nas reflexións que se estaban a desenvolver arredor do mesmo. Máis tarde, autores como Anderson e Gellner, publicarían traballos nos que aglutinan varias teorías sobre o xurdimento e as orixes da nación (Anderson 2006; Gellner 2001). Segundo Del Valle (2020, p. 305), Haugen asigna á nación-estado o fomento e o moldeamento do concepto de Anderson, para quen as revolucións políticas desprazaron a soberanía da orixe divina para o pobo, en conxunto co impacto culturalmente revolucionario da imprenta e a necesidade de dar un empurre a unha lingua vernácula, creado polas condicións que habilitaron a imaxinación dun novo tipo de comunidade no que se supón que existe un sentido de igualdade entre persoas que nunca entraron en contacto directo e que, de feito, moitas delas nunca van entrar en contacto directo unhas coas outras. Isto vai levar á necesidade, dentro do sistema da época, da creación dun sistema educativo unificado, para servir ás necesidades da rápida industrialización que á súa vez resulta na estandarización das prácticas culturais, que son o que fortalece un sentimento de unidade. Esta estandarización das prácticas culturais e do desenvolvemento dun sistema educativo unificado, como xa vimos, inflúe tamén na estrutura da lingua que se toma como oficial nese estado, a cal, a través deste sistema educativo, comezará tamén un proceso de maior unidade nos seus niveis oral e escrito.

Como nos conta Moré (2004, pp. 67-92), un exemplo paradigmático desta relación entre os procesos de selección e codificación e o desenvolvemento dun sistema educativo que unifique, xunto coa lingua as prácticas culturais, foron a vida e obra do gramático venezolano Andrés Bello. Moré demostra con varios exemplos, como o proceso de selección e codificación do gramático foi feito en base a unha ideoloxía unificadora e prescritivista, para evitar que o castelán se convertese "en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros que andando el tiempo reproducirían en América el mismo fenómeno ocurrido en Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín" (Bello 1951, p. XIII; Moré 2004, p. 67). Para Bello, o proceso de selección e codificación lingüística, non pasa simplemente por escribir unha gramática que dite a forma correcta de falar unha determinada lingua, o autor tamén é consciente da diversidade que existe na propia América Latina, o que inclúe linguas indíxenas entre grandes sectores da poboación. Polo tanto, a súa militancia pola unidade non pasa só por defendela, senón que é algo polo que vai traballar para expandir a través dun proceso que uniformice a praxe lingüística que sexa compartido polo menos, polos sectores dominantes e medios. A busca por accións que pretenden influír conscientemente sobre os falantes (Fasold 1987, p. 246; *apud* Moré 2004, p.68) pode identificarse como constituínte dun proceso de planificación lingüística.

Xunto con estas accións que podemos denominar de carácter teórico, Bello tamén participou na estruturación do sistema educativo chileno, xa que dentro da súa concepción integrábase a conformación dun sistema educativo no que o estudo do idioma falado no

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

país natal ocupase un lugar preeminente. Para a estruturación deste sistema educativo, Bello tamén elaborou textos que desenvolveron as principais liñas das políticas por el defendidas, así como as principais liñas de actuación para a súa implementación e lexitimación no campo do poder, que podemos dicir que aínda hoxe teñen vixencia para algunhas esferas do poder local. Para o gramático, o saber gramatical é a pedra angular da planificación lingüística. Nos seus traballos estipúlanse unha serie de enunciados que aspiran a ser unha representación do seu ideal de lingua e que se proxectan sobre a praxe dos falantes para moldeala. A produción de Bello, que procura revestir o saber gramatical en fonte privilexiada da política lingüística e das preferencias que se pretenden impoñer, encarna os ideais estandarizadores de Haugen canto á codificación, onde estipula como ideal da planificación lingüística a mínima variación na forma e a máxima diversidade na elaboración. O académico venezolano, coas súas accións procurou facer realidade os obxectivos da intervención do poder sobre o uso da lingua: uniformar os hábitos lingüísticos e garantir a unidade do código de comunicación (Moré 2004, p. 68), o que sería un dos procesos que tería como obxectivo a procura dunha comunidade imaxinada, na concepción nacional de Anderson.

Volvendo agora a Haugen, a partir de Del Valle (2020), podemos dicir que a partir da súa obra, o estudoso tiña unha visión contextual da lingua, o que o sitúa dentro dos autores canónicos da sociolingüística. Desde a súa visión, a lingua é unha práctica social e as linguas individuais son un produto histórico e cultural de tales prácticas. A ecoloxía foi para el a metáfora preferida para situar a lingua e o ámbito socio-político dentro dunha soa estrutura conceptual. No que respecta ao político e á política en Haugen (Del Valle 2020: 307), na súa teoría a planificación lingüística é unha práctica emprendida, unha resposta estruturada a unha necesidade social percibida, que demandaba solucións a problemas da lingua. Esta análise sistemática e a seguinte produción dunha forma de coñecemento aplicable, que Haugen desenvolve inspirándose nas teorías da información e da decisión, buscan abordar, a través do moldeado consciente dun código común, un problema particular: a non comunicación.

Este autor conecta, polo tanto, lingua, planificación lingüística e política. Elementos que constitúen o nivel sociopolítico no que Haugen sitúa as prácticas estandarizadoras. Mais nesta visión destacaron a Modernidade, a nación-estado e a democracia liberal, como contexto que estrutura unha perspectiva da lingua como sistema de comunicación, na que a planificación lingüística se sitúa como un conxunto de actividades que moldean esta particular propiedade da lingua (José Del Valle 2020, p. 310). Doutra banda, Amorós (2024, p. 52) tamén concorda coa visión de Del Valle (2020) de situar a teoría fundacional da estandarización de Einar Haugen dentro do marco da democracia liberal europea, que consistiu no proxecto sociopolítico e filosófico da modernidade, tanto como a centralización do goberno, da administración ou do ensino. A estandarización foi un proceso ineludible dentro das sociedades modernas, que requiría linguas altamente codificadas, porén non sempre se alicerzou en razóns lingüísticas, senón como podemos ver segundo Del Valle (2020, p. 307) en razóns políticas e sociais. E para isto, o propio académico cita a Haugen:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Nation and language have become inextricably interwined. Every self-respecting nation has to have a language. Not just a mediumo of comunication, a “vernacular” or a

> "dialect", but a fully developed language. Anything less marks it a underdeveloped (1972, p. 501).

3.1.2 As décadas 50 e 60, a fase clásica

Como podemos ler en Lagares (2018, p. 20), os autores que fixeron unha historiografía da área de coñecemento que son as políticas lingüística, a súa planificación e xestión, sitúan nas décadas dos anos 50 e 60 -etapa na que se insiren os primeiros traballos de Haugen- as primeiras intervencións conscientes en política lingüística nas novas nacións que xorden na África ou na Asia (Calvet 1995; Ricento 2006; Da Silva 2011; Jernudd e Nekvapil 2012; Spolsky 2012; Johnson e Ricento 2013; Sousa e Roca 2015; Severo 2022). Cando se crea o campo de estudo, nun primeiro momento é o termo de *planificación lingüística* o que máis triunfa de entre os propostos polos moitos estudosos que comezaron nestes anos a abordar as relación entre a política e a linguaxe. Mais, xunto co termo da planificación lingüística é necesario aludir xa neste momento ao concepto de *política lingüística*. Desde a creación da área como campo de estudo, *política lingüística* empregouse habitualmente como sinónimo de *planificación lingüística*, mais como podemos ler en Amorós (2008, pp. 18-19), varios autores especificaron matices diferentes para cada un deles. Por exemplo, Cooper (1997, p. 41) di que política lingüística con máis frecuencia fai referencia aos obxectivos da planificación lingüística. Haugen, pola súa parte, tamén matizou a súa primeira definición anos despois de acuñar o termo:

> I would now prefer to regard this as one of the outcomes o LP (*planificación lingüística*), a part of the implementation of the decisions made by the language planners. The heart of LP is rather what I referred to as the "exercise of judgement in the form of choices among available linguistic forms" (Haugen 1972, p. 512).

Doutra banda, Amorós (2008, pp. 18-19) cita a Rotaetxe, quen di que:

> Otros autores ven una relación causal entre ambas, porque parece claro que no se puede, actualmente, asumir política lingüística alguna que no prevea alguna planificación, ni se puede estudiar ésta fuera del contexto político que la justifica. A nuestro modo de ver, se trata de dos aspectos complementarios (1990, p. 52).

Desta maneira, despois do xurdir do campo de estudo, aparecen nos anos 80 as primeiras tentativas de definir o que pertence ao mesmo, se debería definirse como política lingüística, planificación lingüística, ou, se se debería elaborar unha teoría integradora de política e planificación lingüística, como apunta Fettes:

> [Language planning] must be linked to the critical evaluation of language policy: the former providing standards of rationality and effectiveness, the latter testing these ideas against actual practice in order to promote the development of better [...] language planning models. Such a field would be better described as "language policy and planning" (1997, p. 14).

Alén desta discusión, nestas primeiras décadas, tamén apareceu unha oposición canto ao enfoque que debía seguir esta nova área académica. Se ben a maioría dos autores como Fishman, Rubin, Jernudd, Ferguson, Das Gupta, Fasold, Cooper ou o mesmo Haugen inseríronse desde o comezo nunha perspectiva *sociolingüística* ou *empírica*, tamén houbo unha corrente que tiña unha perspectiva *instrumental* (Amorós 2008, p. 21). Desde a perspectiva sociolingüística, a planificación lingüística estaba destinada a acadar obxectivos sociais, polo que no fin das contas tamén era parte dunha planificación social (Jernudd e Rubin 2019, p. 185; Cooper 1997). Polo tanto, desde esta perspectiva, aténdese

a diversos factores, como a actitude dos falantes cara as linguas e o valor simbólico das mesmas (Moreno Fernández 2009, p. 335) ou tamén á consideración activa das variedades lingüísticas inseridas no seu contexto social (Christian 1992, p. 250). Seguindo a Amorós (2008, p. 21), podemos dicir que esta perspectiva tiña dous principios: a) todas as linguas coñecidas son sistemas simbólicos de igual valor nativo -o que é un presuposto básico da lingüística moderna-, e b) a planificación lingüística non debe dedicarse só a aspectos técnicos da linga, mais tamén a aspectos sociais (Appel e Muysken 1996 [1987], pp. 76-77). Porén, Appel e Muysken (1996, p. 75) consideran que, mesmo que a hipótese instrumentalista non é moi popular entre os lingüistas, de seguro pode ter moitos seguidores entre os profanos da materia. Imos traer aquí un exemplo retirado tamén do traballo de Amorós (2008, p. 21) no que Tauli expón as súas consideracións sobre o papel do experto en planificación lingüística:

> Since language is an instrument, it follows that a language can be evaluated, altered, corrected, regulated and improved, and new languages can be created at will [...] What we need primarily is not the evaluation of languages as wholes, but evaluation of concrete linguistic features from the point of view of economy, clarity, elasticity etc. It is essential to stress that such an evaluation is possible and is objectively verifiable, in many cases quantitatively measurable. Thus we can say that a certain feature or language is better than another from a certain point of view (1968, pp. 9-10; *apud* Amorós *ibidem*).

Observamos a partir deste parágrafo que, para este autor, o labor do planificador debe avaliar a "imperfección", "irregularidade" e a "falta de lóxica", dalgunhas unidades lingüísticas fronte a outras, e a súa misión é a de propor, crear e recomendar o uso das formas lingüísticas que garantan unha comunicación máis eficaz. O obxectivo da planificación lingüística desde esta perspectiva é o de lograr un medio de comunicación ideal, cunha obxectiva avaliación lingüística asentada sobre tres principios: *claridade, economía e beleza* (Amorós 2008, p. 21). Outro autor que conta cunha visión semellante da planificación lingüística é Ray (1963). Para este autor, os tres criterios sobre os que se asentan o seu modelo de planificación son: eficiencia, racionalidade e o común (enténdese que a todos os falantes. Máis tarde, este autor mudará *o común* por *uniformidade* (Amorós 2008, p. 21).

Estas visións da planificación lingüística foron criticadas polo propio Haugen (2019, pp. 267-276). Segundo el, as teorías *instrumentalistas* "The ideal qualities with which our two writers wish to endow their languages could hardly be challenged, even when they are in part mutually contradictory" (Haugen 2019, p. 273). Alén disto, refírese á analoxía da linguaxe-ferramenta como algo "commonplace enough and even somewhat banal" (Haugen 2019, p. 268). Mesmo que estas metáfora foi empregada por outros lingüístas como Martinet, Katz, Lennenberg ou Hjemslev, cando eles a empregan, non é de xeito literal, "they are not describing its essential nature, only its purpose", aponta Haugen (2019, p. 269). Polo tanto, concordamos con Amorós (2008, p. 22) en que "se observa, claramente, la resistencia de Haugen a considerar el lenguaje como una herramienta externa al hombre y queda patente su orientación sociolingüística en el estudio de los fenómenos de planificación lingüística". Porén, estas dúas posturas tiveron en ocasións liñas de actuación comúns (Blas Arroyo 2004, p. 486). Hoxe é común a aceptación dunha división tradicional na planificación: unha planificación *formal* ou de *corpus*, que fai referencia ao código; e unha *planificación funcional* ou de *status*, que fai referencia á planificación da presenza das linguas dentro da sociedade (Amorós 2008, p. 22).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De todos os xeitos, e voltando aos inicios do campo teórico, podemos chamar estas décadas dos 50 e 60 de fase clásica (Severo 2022; Johnson e Ricento 2013; Ricento 2012). Nesta primeira fase, nos Estados Unidos, as discusións ocupáronse dos desafíos lingüísticos entendidos como 'problemas lingüísticos', que enfrontaban as novas nacións que acadaron a independencia e que son consideradas polo norte global como "países en desenvolvemento". Nestes países, que pertencían como dixemos antes principalmente á África e a Asia, desenvolvéronse amplos debates sobre nacionalismo e oficialización de linguas, modernización e desenvolvemento lingüísticos e os desafíos de como promover as linguas de maneira nacional (Severo 2022, p. 33). Nestes debates participaron lingüistas como Haugen (1972) e Fishman (1973), entre outros. O pano de fondo destes debates e de toda esta produción sobre *políticas* e *planificación lingüística* foi a pos Segunda Guerra Mundial, un contexto marcado por unha fonda reestruturación económica, onde aparecía un capitalismo liberal organizándose a nivel global, a constitución de novos Estados nación, e tamén a creación de relacións comerciais nese capitalismo global que alicerzaron proxectos de desenvolvemento, descolonización e 'modernización'. Todos estes acontecementos abalaron inclusive o mundo académico, facendo que aparecesen novos campos de estudo, como o campo das políticas públicas (Deleon 1988). Este contexto histórico tamén promoveu o recrutamento de investigadores para funcións gobernamentais para a resolución de problemas urxentes. Politólogos, sociólogos, antropólogos, educadores, economistas e tamén lingüistas foron convocados para emprender estes traballos, principalmente a través de iniciativas privadas de fundacións como a Ford ou a Fundación Rockefeller (Heller e Mcelhinny 2017, p. 93). Os conceptos de nacionalismo, modernización, desenvolvemento, foron debatidos e problematizados con perspectivas pos-coloniais (Severo *ibidem*).

Dentro do paradigma da época, o plurilingüismo das recentes nacións que comezaban a camiñada para converterse en Estados nación- influídas polos modelos occidentais, era un problema ao que había que darlle solucións. Deste xeito, o chamado paradigma problemasolución-, foi o que levou a recrutar lingüistas para traballar con políticas lingüísticas e sociolingüistas. A súa función era facer diagnósticos e propostas para as políticas de estandarización, educación, alfabetización e, en definitiva, espallar as linguas neses novo estados. Un exemplo disto foron as misións realizadas por John Gumperz entre os anos 1922 e o 2013 na India e misións de lingüistas en países pos-coloniais como Perú, Filipinas, Indonesia, Túnez ou Exipto financiadas por empresas e fundacións estadounidenses (Heller e Mcelhinny, 2017; Severo 2022, p. 34). Estas misións, que incluían a creación de programas de alfabetización, currículos ou propostas de ensino da lingua inglesa como lingua estranxeira demostran como o goberno dos Estados Unidos empregou a lingua como elemento dunha diplomacia cultural co obxectivo de confrontar nacións europeas como Francia ou Inglaterra. Os investigadores que se envolvían nestes procesos xeralmente eran homes, brancos, americanos ou europeos, habendo poucas excepcións, como os casos de Susan Ervin-Tripp ou Joan Rubbin (Heller e Mcelhinny *ibidem*; Severo *ibidem*).

Alén das discusións sobre os proxectos nacionais e nacionalistas, en 1948 foi promulgada tamén a Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Esta Declaración, indica no seu artigo 2.1 (Nacións Unidas 2015, p. 6), que "toda persoa ten todos os dereitos e liberdades proclamadas nesta Declaración, sen distinción de calquera especie, sexa de raza, cor, sexo, lingua etc.". Esta declaración deu base teórica para discusións sobre identidade, minorías lingüísticas, e dereitos lingüísticos (Severo 2022; García

2014; Williams 2012; Fishman 1985), que comezaron tamén a formar parte das axendas política e académica. Obras que caracterizaron este período e que foron traballos fundacionais para o campo das políticas lingüísticas e a planificación lingüística foron os traballos de Haugen: *Language Planning in Modern Norway* (1959 [1972]); *Dialect and Nation* (1966 [1972]); o traballo de Fishman, Ferguson e Das Gupta: *Language problems of developing nations* (1968); O traballo de Das Gupta: *Language Conflict and National Development: Group Politics and National Language Policy in India* (1970). A pesar de que estes autores pertencen ao enfoque sociolingüístico, como dixemos antes, é posible percibir tamén unha converxencia en certos puntos destes traballos, xa que hai neles tamén un enfoque positivista e orientado á solución do plurilingüismo como problema para o cal deben "producirse solucións". Esta abordaxe parte do concepto de lingua producido polas correntes tanto estruturalista canto funcionalista, e procurábase unha abordaxe científica que fose neutra e comprometida co universalismo e a eficiencia (Neustupný 1974). Porén, hoxe recoñecemos que estes principios son construtos ideolóxicos que contribúen para nomear, xerarquizar e naturalizar as diferenzas (Severo 2022, p. 35). Un exemplo desta confluencia coa perspectiva instrumentalista son as propostas tipolóxicas para enfrontar as políticas lingüísticas. Así como o xa citado traballo de Haugen (1972 p. 507), tamén o lingüista Kloss (1968) establece cinco criterios:

1) o nivel de estruturación nacional do Estado;
2) a procedencia lingüística da lingua oficial;
3) o proceso de oficialización-estandarización da lingua;
4) a situación xurídica da lingua;
5) e o número ou porcentaxe de falantes en relación á poboación total;

Kloss (1969) tamén estableceu sobre o criterio de estandarización, os conceptos de *planificación do corpus* e *planificación do status*. Mentres a planificación do corpus ten que ver coa intervención no código e coa creación de gramáticas, dicionarios e outros instrumentos lingüísticos, a *planificación do status* ten que ver co establecemento das funcións e dos usos lingüísticos. Estes dous tipos de planificación procuraban delimitar os límites e as funcións das linguas, a favor dun proxecto de unificación nacional (Severo 2022, p. 36). Como puidemos ver até agora, as investigacións en políticas lingüísticas nesta primeira etapa centráronse máis na formulación e deliberación ca propiamente nos detalles da implementación e nas complexidades que comportan os procesos de toma de decisión, xa que estas á súa vez implican diferentes actores e intereses.

3.1.3 As políticas lingüísticas nos anos 70-80

Para desenvolver este apartado seguimos aínda o traballo de Severo (2022, pp. 25-60), quen nos conta como os anos 70 se caracterizan por unha continuidade en certos aspectos dos primeiros traballos que levaron á aparición do campo das políticas lingüísticas, como a modificación dos elementos que están implicados na tipoloxía da planificación lingüística. Alén dos catro elementos tradicionais da teoría de Haugen (1972, p. 507), a comezos dos anos setenta foron implementadas por Neustupný (1974) e Fishman (1974), un quinto elemento, que sería o do *cultivo*. Este elemento fai referencia ás cuestións de corrección/estandarización, eficiencia, ocupación das funcións lingüísticas, cuestións de estilo e capacidades comunicativas. No seu traballo, alén do *cultivo*, Fishman inclúe aínda un sexto elemento, que sería o de *avaliación*. A *avaliación* sería unha parte do proceso de planificación lingüística. Deste xeito, fronte á fase clásica dos anos 50 e 60, o comezo dos anos 70 está marcado por un confronto do xeito de pensar as políticas lingüísticas aos

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

traballos dos primeiros pensadores. Fronte ao proceso de formulación e deliberación das políticas lingüísticas, aparecen agora a avaliación, os detalles da implementación e as complexidades envolvidas no proceso de toma de decisións (Severo 2022, p. 37; Fishman 1974).

Cos traballos de entre os anos 50 e 70 aparecen tamén as primeiras tentativas de definir o campo das políticas lingüísticas. A definición de Haugen (1966, p. 922), tomada do artigo da revista *American Anthropologist*, di o seguinte nun parágrafo ao comezo do artigo: "o desenvolvemento dun vernáculo, popularmente chamado dialecto, nunha lingua está intimamente relacionado co desenvolvemento da escrita e o crecemento do nacionalismo". Nesta definición, podemos ver como se relacionan as ideas de desenvolvemento, modernización, escrita e nacionalismo. Desde esta perspectiva, a idea de 'linguas subdesenvolvidas' (tamén chamadas vernáculas) fan referencia a aquelas que non cobren todas as funcións sociais nunha sociedade, restrinxíndose só a usos locais.

Esta perspectiva deixa ben clara a xerarquización da lingua estándar, que sería aquela que mellor cubre as funcións sociais dentro dunha sociedade (Severo 2022, p. 37). O propio Haugen tamén chegou a cuestionar a fraxilidade dos modelos estatísticos para a cuantificación das linguas, xa que as fronteiras entre linguas e dialectos non son sempre claras e percíbese que tanto nas definicións de políticas lingüísticas canto as definicións de dialecto e do papel das estatísticas, Haugen segue unha visión política máis ca positivista, o que implica á súa vez unha sensibilidade sobre a complexa relación entre linguaxe e sociedade (Del Valle 2020; Severo 2022). Mesmo que pareza evidente, é necesario subliñar que a política:

> Evidentemente, transcende o espaço institucional para englobar o mundo comum, coletivamente habitado e compartilhado, o que ficará evidente nas fases seguintes, especialmente as políticas lingüísticas de orientação crítica (Severo 2022, p. 38).

Podemos concluír prestando atención aos principais académicos até agora nomeados, como son Haugen, Fishman e Kloss, para quen as condicións de produción dos discursos académicos entre os anos 50 e 70 viñan fortemente influídos por políticas nacionalistas e instrumentalistas, alén das perspectivas estruturalistas e funcionalistas da lingua.

En 1970, Fishman (1970), inclúe outro elemento importante para a tipoloxía da planificación lingüística: a diferenza entre microsociolingüística e macrosociolingüística. Mentres a primeira estudaría a lingua en relación á sociedade, a segunda, tamén coñecida como socioloxía da linguaxe, estudaría a sociedade en relación á lingua ou, máis especificamente, a organización social dos comportamentos lingüísticos, incluíndo actitudes, usos e comportamentos lingüísticos (Fishman 1974). A socioloxía da linguaxe sería constituída de dous ramos: un de orientación descritiva: atención a quen fala (ou escribe) que lingua (ou que variedade lingüística) para quen, cando e para que fin?; e outra de orientación dinámica, que se ocupa na explicación de: por que e como a organización social do uso lingüístico e o comportamento en relación ás linguas poden ser diferentes nas mesmas redes de relacións? (Fishman 1974, p. 26; Severo 2022, p. 38).

Esta fase intermedia do desenvolvemento da área das políticas lingüísticas caracterízase por unha ampliación dos obxectos de estudo das políticas lingüísticas. Cuestiónase que os principais obxectivos dos estudos sexan a dimensión técnica, tipolóxica e positivista das investigacións, e a necesidade de abranguer outros elementos da implementación de políticas lingüísticas na sociedade, como os grupos e intereses

implicados, as diferentes categorías socioideolóxicas ou as relacións de poder que se dan entre estas dentro dunha determinada sociedade. Exemplos de cuestionamentos que aparecen dentro da sociedade ao abrigo do campo académico das políticas lingüísticas poden ser a crítica ao sexismo lingüístico por parte do movemento feminista (Cooper 1989) ou as críticas á estruturación racista da linguaxe (Heller e Mcelhinny 2017).

É precisamente Cooper (1997) un dos autores sobre o campo das políticas lingüísticas o que desenvolve unha das obras cumio das políticas lingüísticas dos anos 80: *Language planning and social change* en 1989 da que por desgraza non contamos con tradución para o galego, mais que poderiamos traducir como *Planificación Lingüística e mudanza social*. Nesta obra, Cooper dá conta da expansión de obxectos e niveis de interese do campo das políticas lingüísticas e também de como estas poden englobar outros contextos, como por exemplo o contexto escolar. Neste contexto, Cooper (1997, p. 187) trae o concepto de *planificación da adquisición*, que é un concepto que fai referencia ás actividades organizadas para promover a aprendizaxe dunha lingua, sexan estes a través do ensino formal ou informal.

Este concepto cobre o ensino de linguas estranxeiras, mais tamén o de readquisición das linguas vernáculas que pasan a ser revitalizadas, como o Hebreo en Israel, ao que Cooper lle dedica un extenso capítulo, ou tamén ás linguas indíxenas e a manutención lingüística (Severo 2022, p. 39).O autor reflexiona, a través da obra, como as políticas lingüísticas se relacionan coa mudanza social e as políticas públicas, o que dá testemuño das posibilidades de amplitude da área: a planificación lingüística é dirixida a unha variedade de fins e abrangue unha variedade de medios. Na súa obra, Cooper pregúntase: quen planifica para quen e como? (1989, p. 43). Esta pregunta dá continuidade á socioloxía da linguaxe de Fishman de carácter descritivo, xa que nela acóllense diversos elementos das políticas lingüísticas, como os axentes e os destinatarios e tamén o obxecto e os procedementos para as políticas e a planificación lingüísticas. Todos estes elementos non son neutros e estrutúranse a través de relacións e xerarquías de poder que precisan ser considerados e analizados, en prol da construción de políticas lingüísticas que sexan efectivamente plurais (Severo 2013). Como Cooper deixa bastante claro na súa obra, as políticas lingüísticas (e podemos engadir aquí, a planificación) xeralmente non son só apenas sobre as linguas:

> A planificación lingüística é tipicamente realizada para acadar fins non lingüísticos, como protección ao consumidor, intercambio científico, integración nacional, control político, desenvolvemento económico, creación de novas elites ou mantemento das antigas, pacificación ou agregar grupos minoritarios e mobilización en masa de movementos nacionais ou políticos (Cooper 1997, p. 47).

Xunto coa publicación da obra de Cooper (1997), temos que falar tamén dos modelos que establecían as fases ou os estadios dos procesos de planificación. Lembremos que Haugen propuxo catro fases no proceso de planificación: *selección*, *codificación*, *implantación* e *elaboración* (esta última chamada despois *implementación*); e que estas fases foron modificadas coas achegas de Kloss (1969), que falaba tamén da *planificación do corpus* e da *planificación do status*. Cooper (1997, p. 157) estableceu a *planificación da adquisición* como outra das dimensións chave das políticas e da planificación lingüística,

elemento que atinxe directamente á educación. Na súa obra *Progress in Language Planning,* de Cobarrubias e Fishman (1983), Haugen elabora un cadro que amplía *The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice* de Cobarrubias & Fishman (1983) podemos atopar un cadro que amplía os obxectos e obxectivos da estandarización de Haugen:

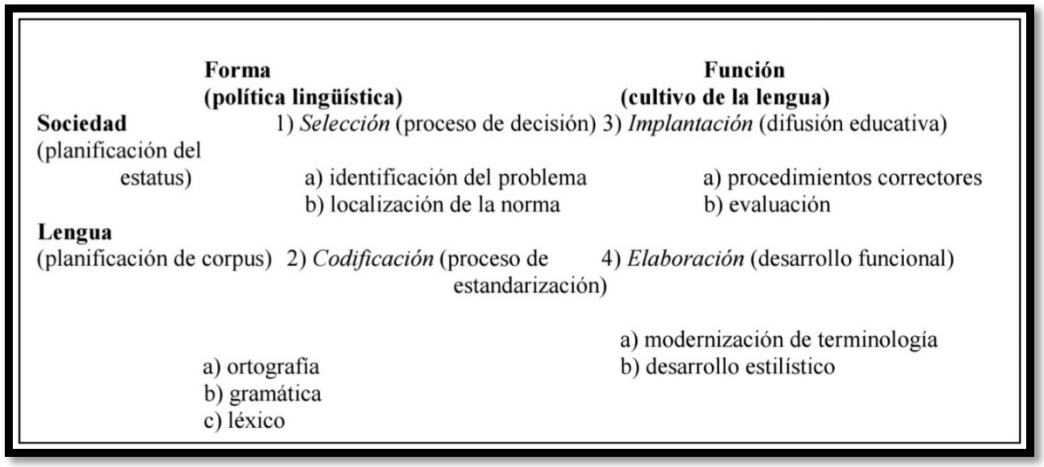


Figura 2. Modelo revisado de Haugen (Haugen 1983, p. 275). Fonte: Amorós (2008, p. 23)

Esta delimitación foi tomada como referencia para a maioría dos estudos posteriores (Amorós 2008, p. 23), onde se insire a obra de Cooper (1997), aínda que este autor prefire empregar outras denominacións no canto da *planificación de corpus* ou *a planificación de status*, e emprega as denominacións de *planificación formal* e *planificación funcional*. Porén, tanto Fishman (1983) coma Cooper (1989, p. 45) fan énfase en que: "a distinción entre a planificación formal e a planificación funcional é máis clara na teoría ca na práctica". Na primeira sería na que o labor do lingüista sería máis importante, mentres que na planificación do status atopamos intervencións de carácter extralingüístico, relacionadas con todos aqueles elementos dos que xa falamos e que son necesarios ter en conta e analizar. Estas intervencións serían de carácter sociopolítico e, se tomarmos como exemplo o caso da lexislación lingüística que procura ampliar espazos para linguas minorizadas, serían actuacións chamadas a situar a lingua considerada en novos dominios (Rotaetxe 1990, p. 155).

3.1.4 As fases crítica e etnolingüística

Como acabamos de ler, Cooper (1997) aínda emprega unha terminoloxía que herda das fases anteriores dos estudos fundacionais do campo das *políticas lingüísticas*. Mesmo así, podemos ver que a súa definición é máis expandida, algo que defenden Sousa & Roca (2015, pp. 7-32), autoras que empregaremos neste apartado, e que propoñen esa expansión da concepción de Cooper por varios motivos:

i) Para o autor, a planificación lingüística non é só de arriba para abaixo, mais tamén de baixo para riba, o que inclúe na xestión da lingua a institucións xurídicas internacionais, mais tamén a individuos comúns;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ii) A lingua non só pode ter mudanzas no nivel do *corpus*, mais tamén pode ter mudanzas nas funcións ou no aumento de número de usuarios dentro dunha determinada sociedade;
iii) A planificación lingüística non é só destinada á nación-estado dentro das concepcións que insiren estas nunha economía liberal, mais tamén pode ser destinada a pequenas comunidades ou individuos;
iv) Algo que diferenza esta concepción da de etapas anteriores, é a de entender a planificación lingüística como o propósito de influenciar comportamentos, e non só o de solucionar problemas.

Esta concepción de Cooper (1997) da planificación lingüística foi a que deu paso a unha comprensión das políticas lingüísticas como algo maior do que os autores das fases clásicas e intermedia. Na década seguinte cabe destacar tamén as achegas de outro autor: Fishman. Este autor engade novos elementos ao esquema da planificación lingüística que destacan a centralidade da cultura lingüística á hora de desenvolver as políticas lingüísticas:

> [...] a política linguística está em última análise, fundamentada na *cultura linguística*, ou seja, o conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, maneiras de pensar sobre a linguagem e circunstâncias religioso-históricas associadas com uma determinada língua (Schiffman 1996; *apud* Sousa e Roca, p. 15).

Nas súas principais obras, Schiffman (1996; 2006) deixa claro que a cultura non se revela na lingua como suxeriu Sapir, mais é a cultura a que está na centralidade, dalgún xeito, no coñecemento compartido, na conciencia e na memoria das comunidades lingüísticas. Deste xeito, para o autor, o *locus* da política lingüística é a cultura lingüística (Sousa e Roca 2015, p. 15). Como podemos ler na súa obra *Linguistic culture and Language policy*:

> If we throw out the notion of culture, in particular the idea that there is a complex of values, beliefs, myths etc., concerned with language, we have thrown out the baby with the bath water (Schiffman 1996, p. 8-9).

Para el, polo tanto, a cultura lingüística dunha comunidade está conformada por valores, crenzas, mitos etc, que son todos elementos que se mostran nas políticas lingüísticas dentro da concepción das políticas lingüísticas non como algo supranacional e establecido polas institucións, mais por aquelas que establecen dentro dunha comunidade certo tipo de comportamentos lingüísticos, entre outras cousas. Mais, inclusive dentro das políticas lingüísticas como o establecemento de leis, por exemplo, para a distribución de dúas lingua nunha sociedade, para el hai certos mitos relacionados ás linguas que poden predeterminar as políticas lingüísticas.

Nesta acepción das políticas lingüísticas nas que estas son concrecións dunha cultura lingüística que permea toda a sociedade e que expresa crenzas, mitos e valores, aparece a diferenciación entre dous tipos de políticas lingüísticas que nos chama a atención pola súa posibilidade explicativa para a lexislación lingüística que se desenvolve en Galicia, como son as políticas lingüística implícitas e as políticas lingüísticas explícitas (Schiffman 1996; 2006, p. 112). A política lingüística explícita sería aquela formal e institucionalizada, a que se pon sobre o papel, por exemplo unha lei que establece a distribución das linguas no sistema educativo ou na administración; a política lingüística

implícita, por outra banda, sería aquela que é informal, latente, e só podemos encontra-la de maneira "concreta" nas prácticas e nos comportamentos sociais que sancionan positiva ou negativamente o emprego dunha determinada lingua ou variedade.

Desde esta perspectiva, as investigacións arredor das políticas lingüísticas non poden limitarse só ao que é explícito, sendo necesario ao desenvolver unha investigación desta natureza prestar atención tamén ás crenzas dunha dada comunidade sobre a súa propia lingua, sobre a súa lingua en relación a outras, ou ao multilingüismo, por dar algúns exemplos. Un dos exemplos que consideramos de interese, é o caso dos Estados Unidos, país sobre o cal se fala habitualmente que o inglés non é a lingua oficial, e isto é en certo xeito verdade, se tomarmos como referencia as leis de dito país, onde a lexislación non explicita o inglés como a lingua oficial, mais *de facto*, o comportamento da administración e as dinámicas gobernamentais, establecen o inglés como a lingua dominante, promovendo a exclusión de todas as demais.

Concordamos con Sousa & Roca (2015, p. 19) que o desenvolvemento da noción de Schiffman (1996) supuxo unha ruptura co paradigma no xeito como a política lingüística era comprendida na década dos 90, cando predominaba principalmente unha abordaxe no campo de estudo de carácter histórico-estrutural que privilexiaba as influencias sociais e históricas das políticas lingüísticas. Da Silva (2016, p. 310) deixa claro que : "ao enfatizar o papel das representações linguísticas na tomada de decisão relativamente às línguas, Schiffman transfere o foco das investigações para as práticas cotidianas e para o imaginário social". Deste xeito, o autor expande aínda máis o propósito do campo *política lingüísticas*, principalmente se consideramos que entran en xogo as "mitoloxías" sobre as linguas.

Canto aos comezos do século XXI, os estudos sobre as políticas lingüísticas parten, como xa vimos ao comezo deste capítulo, da imbricación dos conceptos de nación, nacionalismo e territorio que se dan como embrión do concepto dunha comunidade nacional (Severo 2022, p. 45; Anderson 2006) e tamén de reconceptualizacións arredor da democracia e de estado moderno, que até entón sempre foron lidos desde unha perspectiva europea (Mbmebe 2017; Severo 2013). Expándense de novo as metas do campo das políticas lingüísticas e xorden novas nocións para definir a diversidade lingüística, como: repertorios lingüísticos translingües (García & Wei 2014), prácticas transidiomáticas (Jacquemet 2005), metrolingüismo (Otsuji e Pennycook 2009) e multilingüismos do Sur Global (Pennycook e Makoni 2020). Estes novos termos para falar da diversidade lingüística aparecen para englobar na reflexión sobre as prácticas lingüísticas a súa natureza fluída, dinámica e permeable en contextos concretos (Pennycook 2010), levando ao cuestionamento do mito da lingua como realidade autónoma, unitaria, discreta, contable e nomeable (Severo 2022, p.45), da que partían os estudosos da fase clásica nun contexto moi influído pola lingüística históricoestrutural-.

É aquí onde se insiren novas aproximacións críticas ao concepto de lingua que podemos chamar de carácter crítico, que inclúen perspectivas locais, dos suxeitos e da súa historia, que Makoni e Silveira (2019) exemplifican no caso das linguas africanas, que desde os primeiros estudos das políticas e da planificación lingüística foron observadas desde unha perspectiva cuantitativa e eurocéntrica, o que incluía cálculos

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sobre o número de falantes para determinar a importancia destas, o nomeamento das mesmas, ou a súa definición desde a teoría estrutural, que levou consigo a invención do proceso de indixeneidade e os dicionarios e as gramáticas como elementos imprescindibles dentro dos discursos e teorías das linguas africanas (Severo 2022, p. 46). Seguindo a Severo (*íbidem*), destacamos, xunto coas relecturas dos conceptos até agora traídos, tamén a ocupación de espazos de grupos sociais considerados minoritarios até o desenvolvemento desta perspectiva dentro do campo das políticas lingüísticas, como son a crítica feminista, as políticas identitarias e os debates sobre a posición de grupos indíxenas na época contemporánea.

En primeiro lugar, a crítica feminista cuestionou a natureza ideolóxica do rexime discursivo académico que ten privilexiado os homes brancos no proceso de produción e diseminación de saberes (Severo *íbidem*). Destacamos dentro dos estudos desta natureza a Haraway (1988) para quen o papel do ollar masculino como mecanismo disciplinar pasa a ser problematizado no ámbito dos estudos feministas da linguaxe, dando visibilidade á dimensión sexista da lingua. Máis recentemente, a crítica feminista, que aplicada ao mundo académico analiza como o machismo afecta a diversas esferas dentro deste ámbito, desde as políticas departamentais até as políticas de publicación ou á organización de eventos científicos, entendeu que dentro do mundo académico, o grupo máis vulnerado polas dinámicas sexistas do proceso de produción científica e académica é o de investigadoras negras. Para Makoni (2021, p. 48): "a sub-representação das mulheres em geral, e das mulheres negras em particular, constrói discursivamente a investigação acadêmica como normativamente branca e masculina".

O machismo na esfera académica e política opera reproducindo outras esferas estruturantes da sociedade, pola invisibilización e silenciamento ou pola sexualización das mulleres, como podemos exemplificar cos casos mediáticos na actualidade de Boaventura de Sousa Santos en Portugal, Silvio Almeida no Brasil ou na esfera do mundo académico e político español, os casos de Íñigo Errejón e Juan Carlos Monedero, así como o de outros políticos de dereita e extrema dereita, esfera na que non se cuestiona tanto a existencia destes casos. Só a modo de exemplo, no 2021 foi lanzada a docuserie *Nevenka,* onde se fala da primeira muller que conseguiu unha condena por acoso sexual contra un político español: Ismael Álvarez do Partido Popular en Ponferrada; ou o caso de Carlos Flores, condenado por maltrato que foi electo deputado ao congreso español pola provincia de Valencia como candidato do partido VOX.

Os discursos sexistas nestas esferas sociais tentan crear unha imaxe da muller estereotipada como fráxil, delicada e emocional, como moitas veces se tentou atribuír á poesía de Rosalía de Castro (imaxe cada vez máis cuestionada da autora), que ratifican a necesidade de explicitar o machismo tamén dentro das políticas lingüísticas, xa que a reflexión sobre as mesmas non poden tratar a lingua como unha realidade absoluta e abstracta, mais si como prácticas comunicativas dialóxicas e ideoloxicamente marcadas (Severo 2022, p. 47). Outro ámbito que xorde na etapa crítica da reflexión sobre as políticas lingüísticas é o das políticas de identidade, que cuestionan a relación entre lingua e procesos de racialización, colocando na centralidade a importancia do lugar de fala (Ribeiro 2017) das persoas negras e, principalmente, das mulleres negras (Makoni 2021) nas políticas e na planificación lingüística. A partir de Flores, a relación entre linguas e raza e as súas implicacións na política lingüística comprende unha xenealoxía racial e lingüística que se basea en tres elementos:

1) unha perspectiva sociohistórica cuxo obxectivo é contextualizar as condicións de produción dos discursos racializantes e racializadores;
2) un ollar materialista que toma en consideración as condicións económicas e sociais de produción das ideoloxías lingüísticas, especialmente aquelas que se mostran na materialización de relación de poder e a súa dinámica estrutural e institucional;
3) unha perspectiva raciolingüística que conecta as análises histórica e materialista da raza e racismo coas ideoloxías lingüísticas (2021, p. 113).

Estas perspectivas críticas puxeron en cuestión a hexemonía da civilización e da cultura occidentais, baseadas en ideoloxías monolingües, xa que moias propostas partían de que só co dominio de linguas coloniais, como o francés ou o inglés, servirían para garantir o desenvolvemento económico e social. A partir destes cuestionamentos xorden estas posturas críticas xunto con outras, como a Ecolingüística (Fill e Mühlhausler 2001), da *Política Lingüística Crítica* (Tollefson 2007) ou dos *Dereitos Lingüísticos Humanos* (Phillipson 1992), nos que afondaremos máis adiante. Estas achegas parece que son as que dictan o curso dos novos desenvolvementos no campo da planificación lingüística desde unha perspectiva multidisciplinar, que permita unha maior comprensión do contexto social, no que as actitudes lingüísticas, moitas veces veladas, dos diferentes grupos de poboación teñen moito que dicir (Amorós 2008, p. 26). Nese mesmo sentido do que podemos chamar as *Políticas Lingüísticas* (e da *Planificación?*) aparecen tamén outras perspectivas que toman en consideración como os suxeitos empregan unha variedade de recursos lingüísticos nos seus procesos continuos de subxectivación étnico-racial. A partir dunha perspectiva antropolóxica, esta visión dá atención ás experiencias do cotián e á interxección entre raza, xénero, relixión, clase, nacionalidade e outros índices identitarios (Alim *et al.*2020), que lle outorgan á lingua un papel central na manutención ou problematización do racismo como sistema de opresión cultural e global (Alim *et al.* 2016).

Establécese así, como elemento central o papel e o lugar da supremacía branca no proceso de racialización e xerarquización dos suxeitos e das súas linguas, en defensa dunha postura antirracista, co propósito de interpelar o privilexio branco, que define quen ou que grupos reciben recompensas e cales reciben castigos educativos ou profesionais (Spears 2020). Unha terceira e última orientación desta fase crítica e etnolingüística é a que parte dos debates que engaden as perspectivas indíxenas, que cuestiona amplamente as orientacións, metodoloxías e intereses non indíxenas no xeito de realizar investigacións sobre as linguas e os pobos indíxenas (Martin e Mirraboopa 2003; Leonard 2017; Smith 2018; Durazzo 2019). Exemplos destas perspectivas son o concepto de recuperación lingüística (*language reclamation*), o cal amplía a dimensión da revitalización lingüística, que desde a perspectiva histórico-estruturalista incluía o número de falantes ou as porcentaxes de transmisión interxeracional, para incluír perspectivas indíxenas como o sentido de *lingua/linguaxe* (Leonard 2017). Todo isto, alén de expandir a perspectiva da revitalización lingüística como algo máis do que un área de traballo académica e instrumentalista, tamén cuestiona elementos da tradición lingüística como a das linguas ameazadas de extinción. Este concepto, que aparece principalmente cuñado pola UNESCO (2003), aplica factores da lingüística desde unha perspectiva histórico-estruturalista de maneira indistinta a diferentes linguas seguindo un modelo estatístico e instrumental.

A modo de exemplo, o Brasil posúe unha lexislación que é a Lei nº 5051 do 05 de abril de 2004, que toma como fundamento a Convención nº 169 da Organización Internacional do Traballo sobre os pobos indíxenas e tribais en países independentes de 1989. Esta convención tamén foi ratificada por España como aparece no BOE nº 58 do 8 de marzo de 2007 (BOE 2007) preconiza para os pobos indíxenas os sentidos de autonomía e reciprocidade. O sentido de autonomía inclúe, entre outras cousas, a consulta a estes pobos sobre medidas lexislativas e administrativas que poidan afectalos, ademais dos dereitos de conservar os propios costumes e institucións, así como o de promover e preservar a práctica das linguas propias (art. 6, 8 e 28). Doutra banda, o sentido de reciprocidade debe interrogar as circunstancias históricas que levaron a establecerse relacións de poder que lexitimaron posicións discursivas de estudosos non indíxenas por riba dos saberes e das voces locais. Estamos de acordo con Severo (2022, p. 50) en que as políticas lingüísticas deben operar como políticas de recoñecemento, o que significa validar as demandas e intereses indíxenas (ou das sociedades con culturas e linguas minorizadas). Falamos, en definitiva, dunha abordaxe decolonial, que interpela os referentes teóricos que lexitiman o que é considerado unha investigación válida, como o emprego de xéneros textuais académico en detrimento de xéneros orais, o que conta como feitos e evidencias ou as representacións sobre obxectividade e subxectividade, entre outras cousas.

Volvendo á situación da lingua galega. No noso caso, coma na maioría das situacións da Europa Occidental, os procesos de planificación lingüística desenvólvense habitualmente arredor dun estándar que prestixia unha determinada variante da lingua por riba doutras, algo que ten tamén reflexo na escola. De feito, en sociedades alleas aos modelos de organización politicoe-conómicos e lingüísticos occidentais, adoita haber un multilingüismo máis equilibrado, dado que moitos falantes son nativos de linguas minorizadas (Amorós 2024, p.51). Así como os procesos de estandarización, as políticas lingüísticas e os procesos de planificación adoitan, habitualmente, basearse nun estándar prestixiado fronte a outras variedades. Segundo Calvet (1994, p. 19), a sociolingüística nace xunto coa planificación lingüística e, esta á súa vez constrúese arredor do debate da estandarización. Esta estandarización é entendida como o proceso da construción dun modelo de lingua destinado a ser implementado nunha sociedade, nun proceso no que as institución espallan ese modelo para toda a sociedade. Nos estudos das políticas lingüísticas e da planificación da fase clásica e da fase intermedia, esta foi a perspectiva preponderante, mais podemos facer unha analoxía coa transición que se dá na Modernidade no desprazamento da soberanía teolóxica para a soberanía popular e que dá lugar á construción dos Estados nación coa mudanza no ámbito académico das políticas lingüísticas, onde houbo un desprazamento do interese por parte dos académicos das políticas de arriba a abaixo (*top down*) para as políticas de abaixo a arriba (*bottom up*).

Dentro desta última onda de estudos sobre o campo, consideramos necesario chamar a atención sobre un concepto relacionado cunha tendencia sinalada cada vez por máis estudosos da estandarización que é o enfraquecemento das normas estándar (Coupland & Kristiansen 2011; Kristiansen & Grondelaers 2013). Este enfraquecemento é un proceso dun cuestionamento cada vez maior da ideoloxía da estandarización dentro de determinadas sociedades, principalmente aquelas da Europa Occidental, que supón outros comportamentos que xa mencionamos aquí, como a hixiene verbal (Cameron 1995) ou a hiperliteraturización (Muggleston 1995, p. 103). Como podemos ler en Fernández & Recalde (2024, p. 204), estes fenómenos están ligados ás mudanzas

actitudinais favorables ás linguas vernáculas e á súa visibilidade mediática, especialmente entre os segmentos máis novos da poboación (Kristiansen e Coupland 2011; Coupland 2014; Kristiansen 2021; Amorós 2024) que crea procesos nos que mudan as xerarquías entre a norma estándar e as variedades vernáculas que existen nunha sociedade, como a *demotización,* a *desestandarización* ou a *vernacularización*.

A demotización engloba o desprazamento de formas lingüísticas estigmatizadas a variedades de prestixio, mais sen diminuír a hexemonía social das ideoloxías da estandarización. Neste caso, o referente de "boa linguaxe" muda dunha variedade para outra, dando lugar a un novo estándar. Doutra banda, o concepto de desestandarización produce o que podemos chamar unha erosión das Ideoloxías da Lingua Estándar (ILE) e un rexeitamento do ideoloxema da "boa linguaxe", cunha gradual perda de recoñecemento da superioridade dalgunha variedade lingüística. Xa por último, como o define Coupland (2014, pp. 83-87), a vernacularización inclúe unha mudanza cara a unha maior valoración positiva das linguas vernáculas, e unha perda de hexemonía da Ideoloxía da Lingua Estándar (ILE). Na actualidade, estes conceptos móstranse útiles para a análise da situación sociolingüística galega, xa que vivimos un proceso de vernacularización, cun momento de aumento de prestixio, por poñer un exemplo, das variedades lingüísticas con *gheada* e seseo, do que son boa proba os numerosos estudos na actualidade sobre a reivindicación dos falantes sobre estas variedades (Iglesias 2013; Fernández e Recalde 2024; Monteagudo 2024). Esta vernacularización está desenvolvendo nos falantes de galego discursos sobre as diversidades lingüísticas que entroncan con procesos tanto de demotización canto de desestandarización, conceptos que tamén imos atopar nos discursos do profesorado cando falan do ensino da norma estándar da lingua galega.

Doutra banda, atopamos tamén traballos no campo da sociolingüística galega que falan doutro concepto que tamén se corresponde con esta última fase do campo das políticas lingüísticas e da planificación, como é o da *cidadanía sociolingüística* (Pérez 2022; Nandi & Vázquez-Fernández 2023). Este concepto, acuñado por Stroud (2001) pon o foco na vinculación entre lingua, poder e participación política en contextos de desigualdade. O enfoque de Stroud céntrase en como as prácticas lingüísticas poden empoderar ou excluír aos cidadáns, especialmente en contextos de desigualdade. Cando un cidadán pasa por un proceso de apoderamento e decide desprazar dos seus usos lingüísticos ao castelán para empregar no seu lugar o galego, á súa vez, este cidadán cuestiona as políticas lingüísticas estatais e, polo tanto, o *statu quo* das linguas en Galiza. Este cidadán pode levar as súas reivindicacións alén, e comezar a empregar tanto en contextos formais como informais a gheada e o seseo, xeralmente asociados á ruralidade, informalidade ou falta de educación formal. Se este cuestionamento se transforma en colectivo pode levar á implementación de políticas de abaixo a arriba e non só establecer procesos de revitalización de linguas minorizadas (Nandi & Vázquez-Fernández 2023), mais tamén procesos de desestandarización (Amorós 2024) cunha reivindicación do castrapo, reelaborando e apropiándose do termo para empregalo como ferramenta que enfronte ideoloxías puristas e monoglósicas arredor do galego. Como di Iglesias que testemuña o alumnado que colaborou para e elaboración dun dos seus traballos:

> unha perspectiva heteroglósica, defenden o mantemento dun repertorio plurilingüístico e pluridialectal, o que lles permite presentar a súa variedade tradicional como "lexítima", para os usos familiares e coloquiais. Para eles e elas, este "castrapo" é a variedade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> "auténtica", segundo o significado de Woolard, a que contén valor simbólico; fronte ao estándar, ao que asignan un valor instrumental (variedade para ser usada nos contextos máis formais e públicos) (2016, p. 122).

Consideramos que estes conceptos serven para analizar como se está a dar unha flexibilización do estándar nos modelos lingüísticos do alumnado galegofalante máis novo e cuxa consideración semella cada vez máis importante. Pode ser este movemento sociolingüístico un importante cimento para a inclusión dos falantes nun modelo de normalización lingüística de abaixo a arriba máis democrático tamén canto á diversidade lingüística? A resposta a esta pregunta virá da man dos procesos de vernacularización, desestandarización ou demotización que se espallen a partir do proceso de empoderamento a través da cidadanía sociolingüística que exerzan cada vez máis falantes.

3.1.6 Concepcións ampliadas das políticas lingüísticas

Despois deste breve percorrido a través da creación do campo das políticas lingüísticas, concordamos coas afirmacións de Severo e entendemos que:

> Na contramão de uma visão estrutural e tipológica de língua e sociedade, trata-se de compreender como as ações e discursos, historicamente situados, inscrevem/mobilizam/agenciam práticas linguísticas que são situadas, contextuais e experienciais. Entendemos, portanto, que a política não se restringe à dimensão institucional de políticas públicas regulatórias que visam orientar e prescrever comportamentos através do dispositivo jurídico-político, mas inclui uma relação entre as diferentes intervenções institucionais -através de legislações/regulamentações e políticas públicas- e a dinâmica sociopolítica envolvida nos usos e nas ideologias linguísticas (2022, p. 25-26).

Así como a teoría estruturalista da lingua, aquela instaurada por Saussure, prioriza explicar o cumprimento da función comunicativa, e para isto empregan unha teorización da lingua como código integrado por un sistema gramatical e un léxico, consideramos que é necesario diante destes comportamentos, tan comúns dentro da sociedade galega, a procura dunha explicación das interaccións verbais, xa que o que acontece cando se dan prácticas lingüísticas como a diglosia son prácticas sociais que á súa vez determinan tamén categorías sociais e que, en última instancia constitúen e moldean as formas lingüísticas, que no caso galego podemos dicir que son o castelán, o galego, o castrapo etc. Entran aquí como conceptos que nos axudan a explicar estas formas a metalinguaxe e a indicialización ou indexación (Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas 2021, 18). Falaremos máis adiante destes conceptos mais, o que precisamos entender, é que estes comportamentos sociais e lingüísticos, que pola súa natureza están intrinsecamente relacionados, concrétanse en comportamentos verbais, xa que

> Durante la interacción, cada hablante orienta su producción en función de las respuestas o reacciones que imagina que puede obtener. La direccionalidad de la enunciación (consecuencia necesaria del dialogismo) y la expectativa de que se reproduzcan ciertos patrones (derivada del carácter social de la interacción) nos llevan a concluir que el lenguaje es inestable y polo mismo normativo *ab initio* (Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas *ibidem*)

Esta normatividade da que aquí se fala non ten nada que ver co normativismo ou prescritivismo que subxacen, por exemplo, ás ideoloxías da estandarización ou ás ideoloxías puristas. Este é un tipo de normativismo, mais en sentido amplo, cando falamos de normatividade, falamos aquí dos patróns, das regularidades ou das normas que

naturalizan a aparición de certos usos e fan, de certo xeito, que outros usos, posibles na interacción lingüística tamén, resulten estraños para o falante. De novo segundo Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas:

> Somos sensibles al hecho de que ciertas formas se asocian con ciertas categorías sociales, y nuestros enunciados se orientan en función de nuestra familiaridad, ignorancia, complacencia o discordancia con la vigencia de tales asociaciones en cada acto concreto de interacción (*ibidem*).

Podemos pensar, a respecto disto, nun exemplo que podemos encontrar no noso día a día. Acompañar á nosa nai a un centro de saúde pode convertirse en exemplo dun tipo de normatividade que existe en Galiza. Cando acompañamos á nosa nai ou familiar estaremos falando con ela en galego na casa, durante o camiño ou na sala de espera previa á consulta. Cando entramos na consulta, porén, podemos observar como a doutora se dirixe á persoa á que acompañamos en castelán e esa persoa, que até entón estivera falando en galego con total normalidade en tódalas interaccións até ese momento, respóndelle en castelán á doutora. A análise que podemos facer aquí é que a doutora posúe un status de prestixio outorgado polo coñecemento ou polo saber que ela posúe tamén polo poder (Bourdieu 1985, p. 89), xa que vai depender da interacción verbal unha mellor ou peor atención por parte desa doutora, dado isto, a outra persoa, que vai procurar unha boa atención, muda ao castelán e a interacción verbal coa doutora prodúcese agora nesa lingua.

Existe por parte da persoa que antes falaba galego e agora castelán unha elección consciente? Esa pregunta vai ficar agora para de aquí a un pouco. Interesaríanos saber un pouco máis desa interacción xa que até agora só entraron -polo menos verbalmente- en escena dúas persoas, mais o que acontecería se a doutora interrogase á familiar desa persoa en castelán e a interacción verbal a seguir fose en galego e, a partir dese momento, a conversa continuase en dúas linguas? Certamente, esa interacción pode resultar estraña para a maioría das persoas inclusive en comunidades bilingües, mais na sociedade galega iso é habitual. Pero, a cuestión aquí non é describir unha interacción verbal, mais seguindo o fío do que foi dito anteriormente, ao inserir esa terceira persoa un enunciado en galego respondendo a unha persoa que lle fala en castelán? Cales son as respostas ou reaccións que vai ter a persoa que lle falou en castelán? E cales serán os conceptos metalingüísticos e indexicais que esa resposta vai activar na persoa que fala castelán? A resposta a esas preguntas van ser dadas máis adiante. Agora, antes de continuar, imos dar unha rápida definición dos conceptos de metalinguaxe e indexicalización ou indicialización. Partimos para isto das definicións que nos dan Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas:

> [Metalenguaje es] la capacidad del lenguaje para proyectar sobre sí mismo su poder referencial. Es evidente que no solo hablamos, escribimos y señamos, sino que lo hacemos con frecuencia sobre el mismo hablar, escribir y señar. (...) activan el metalenguaje, pongamos por caso, quienes corrigen y editan textos para una editorial; quienes postean en las redes sociales juicios sobre lo bien o lo mal que habla un político; los padres y madres que velan por que sus descendientes aprendan a hablar «bien» (...) La centralidad del metalenguaje queda al descubierto al constatarse que, en toda comunidad humana, a distintas formas sociolingüísticas (...) se les atribuyen valores diferentes y son consideradas mejores o peores (...) Esta dinámica glotosocial y la operación conjunta de la llamada indicialización (palabra ligada a «índice» o «indicio»)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> o indexicalización (adaptación de «indexicalization») dan lugar al establecimiento de patrones de asociación entre formas lingüísticas y categorías. (...) La indicialización, por su parte, es el proceso en virtud del cual, aprovechando el metalenguaje, se establecen vínculos entre formas lingüísticas y categorías nacionales, regionales, sociales, psicológicas, étnicas, de género, de educación, de inteligencia etc. Estas asociaciones llegan a automatizarse hasta el punto de ser consideradas naturales (2021, pp. 16-17).

Estes conceptos tan ben descritos por Del Valle, Lauria, Oroño e Rojas, son conceptos importantes, xa que, se caracterizamos a linguaxe, e entre a linguaxe a interacción verbal como portadora de normatividade *ab initio*, cando unha determinada sociedade inicie un proceso de planificación lingüística e establece unha codificación do idioma, determinadas formas lingüísticas poderían quedar fóra desa planificación. Segundo cales sexan os axentes que participen nesa codificación, recordemos as categorías de Haugen, que require unha previa selección das formas lingüísticas, se esta non se fai en diálogo entre todos os grupos sociais que vaian ser afectados por esa elaboración da lingua, pode levar a un posterior rexeitamento -o que quere dicir unha non identificación- e un fracaso da elaboración ou implementación dese código.

Cando non existe un diálogo entre todos os grupos sociais que van ser obxecto desa codificación existe tamén outro risco, o risco de museización (Lagares 2018, p. 83), que acontece cando as políticas lingüística toman como obxecto de interese o idioma obxecto da codificación antes do que os seus falantes. Tamén debemos ter en conta que a linguaxe é asunto de polémica e discusión dentro de calquera sociedade, xa que é imposible escapar da normatividade que rexe o uso da lingua (Cameron 19955; Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas 2021). A pesar de que Cameron e Del Valle, Lauria, Oroño e Rojas falan de cousas semellantes, o termo que Cameron acuña, o que ela denomina "hixiene verbal" (Cameron 1995) acontece cando as persoas reflicten de maneira crítica sobre os usos da lingua propios ou alleos, mais principalmente son expresións elaboradas en forma de intolerancia. A pesar de seren elaboradas baixo esta forma, non podemos negar ou invalidar a importancia destas avaliacións das prácticas da linguaxe, que no final das contas forman parte da vida social.

Doutra banda, precisamos falar doutros académicos que traballaron sobre as políticas lingüísticas como foron Calvet (1995) e Spolsky (2016). Para Calvet (1995, pp. 145-146) as situacións de plurilingüismo son resolvidas polos falantes de maneiras diferentes. A metáfora que emprega para falar destas situacións é a dun campo de batalla. O principal campo de batalla sería aquela que as persoas teñen que resolver no seu día a día, o que el chama a resolución *in vivo*. Sería este un campo diferente como vemos, daquel que trata Haugen, xa que o modelo presentado por el do proceso que ten que atravesar unha lingua até converterse nunha lingua normalizada sería un proceso que ocupa ao poder político, xa que logo, habería dous campos de batalla onde se resolven as situacións do plurilingüismo: o que enfrontan as persoas no seu día a día, e aquel que acontece no espazo do poder político, isto é, cando as autoridades interveñen de maneira directa e voluntaria para resolver estes problemas, e que son o que Calvet chama planificación *in vitro*.

Por outro lado, como xa dixemos, Haugen (1972, p. 510) , acuñou o termo *language planning*, que traducimos aquí como planificación lingüística, mais como Calvet chama a atención, moitas veces este termo confúndese co termo *Language Policy*, que traducimos aquí como políticas lingüísticas. Este segundo termo aparece en inglés

USC DE COMPOSTELA

acuñado por Fishman (1970) e máis tarde aparecerá noutras linguas coma no estado español (Ninyoles 199) ou no alemán (Glück 1981). Nas definicións que encontramos nestes traballos, as relacións entre a planificación lingüística e as políticas lingüísticas é unha relación de subordinación. Digamos que segundo Calvet (1995, pp. 145-146): as políticas lingüísticas son o conxunto de eleccións conscientes efectuadas no campo das relacións entre a lingua e a vida social e, máis concretamente, entre a lingua e a vida nacional. Xa a planificación lingüística por outra banda, sería a investigación e a concretización dos medios necesarios para a posta en práctica a e a aplicación dunha política lingüística. En definitiva, podemos dicir que a planificación lingüística implica unha política lingüística, mais non ao contrario.

Tamén podemos dicir que unha política lingüística pode ter tanto unha función práctica canto unha función simbólica, xa que a planificación lingüística pode actuar sobre o medio social para determinar, por exemplo, ampliar ou reducir a importancia dunha lingua, implementando, por exemplo a súa presenza simbólica. Calvet (1995) expón múltiples exemplos desta función simbólica nas políticas e a planificación lingüística arredor do mundo, como por exemplo cando comezou a codificación de varias linguas africanas e houbo longas discusións sobre que alfabeto empregar, xa que o alfabeto latino era percibido como unha pegada colonial, ou cando di que algunhas linguas que na época na que se publicou o libro eran chamadas de linguas crioulas no futuro serían rebautizadas con nomes que farían referencia á identidade dos pobos nos que eran faladas, como os crioulos haitiano, guineano e caboverdiano, que efectivamente hoxe xa son denominados por eses nomes, que reforzan a súa dimensión identitaria.

Na situación do galego no ensino, por exemplo, podemos percibir unha función simbólica da introdución do inglés como posible lingua vehicular nalgunhas materias. Esta función simbólica dáse cando á luz dos resultados dos estudos para avaliar as competencias do alumnado en galego e castelán non se observa unha equidade nos coñecementos por parte do alumnado das dúas linguas. Polo tanto, esa introdución do inglés coa posibilidade de ter a mesma presenza que o galego e o castelán no ensino responde a outro tipo de cuestións dentro da política lingüística do goberno galego. Se os obxectivos fosen acadar realmente os obxectivos da Lei de Normalización Lingüística de 1983 (a política lingüística), posiblemente a planificación lingüística para o ensino secundario posiblemente sería outra.

Ademais disto, Calvet (1995, p. 148) tamén diferenza entre acción sobre a lingua e acción sobre as linguas. A acción sobre a lingua tería que ver cos pasos do proceso establecido por Haugen chamados selección e codificación, e en definitiva sería o que podemos chamar tamén como normativizar. A acción sobre as linguas ten que ver coas relacións que se establecen entre as linguas que existen nunha determinada sociedade. Por exemplo, no que respecta á situación de Cabo Verde que antes nomeamos, unha vez que a lingua é nomeada alén da denominación *crioulo* e é chamada de *caboverdiano*, hoxe en día está a discutirse a súa oficialización no país, o que mudaría o *status* da lingua no nivel oficial, mais tamén no simbólico, e en definitiva tamén sería necesario abrir unha discusión sobre as relacións que debería ter co portugués. Así, retornando á situación do galego, a introdución do inglés no ensino secundaria en Galiza sería un exemplo tamén da intervención nas relacións desta lingua coas linguas oficiais da sociedade. O inglés non é unha lingua oficial en Galiza, mais inserir a presenza desta lingua no ensino, institución esta que á súa vez é mediadora do noso coñecemento da realidade en relación coa

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

aprendizaxe cotiá, establece unha relación de igualdade coas linguas oficiais e polo tanto, aquí é onde vemos o poder establecendo un peso simbólico á lingua que só lle é outorgado mediante unha planificación lingüística, xa que fóra do ámbito educativo hai persoas en Galiza que non precisan o inglés en absoluto para desenvolver a súa vida. Vexamos o esquema proposto por Calvet:

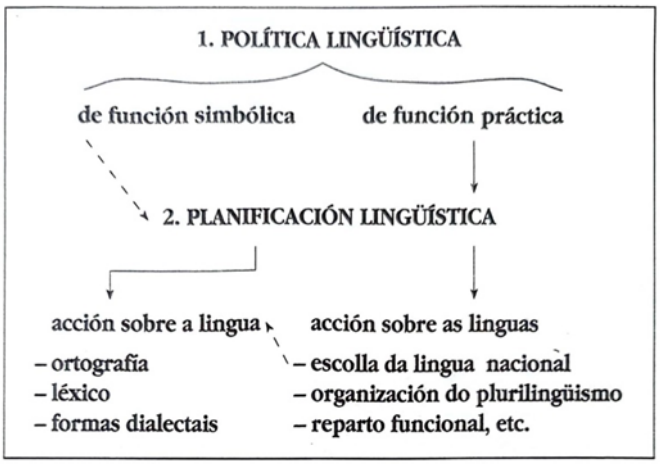


Figura 3. Relacións entre política lingüística e planificación lingüística. Fonte: Calvet (1995, p. 149).

Doutra banda, de acordo con Spolsky (2016), para analizar as políticas lingüísticas como fenómeno social debemos ter en conta o concepto de "dominio" (Spolsky 2016, p. 32). Os diferentes dominios estruturan unidades maior como "comunidades de fala" que á súa vez integran as comunidades lingüísticas (Spolsky 2016, p. 33). O concepto de dominio xa foi traído por Fishmann (1967), e mesmo que segundo el debe establecerse unha definición do dominio para cada comunidade específica, o certo é que estableceu certas xeralizacións útiles para a definición dun dominio (Spolsky 2016, p. 34). En primeiro lugar, o dominio ten un nome específico e sitúase nun espazo social físico, como poden ser o fogar ou a familia, a escola etc. Cada un deste dominios ten as súas propias políticas lingüísticas internas (*in vivo*), mais tamén sofre influencias externas (o peso das políticas *in vitro*). Cada un dos dominios que podemos atopar nunha sociedade estrutúrase en tres elementos: os participantes, a localización e o tópico. Os e as participantes non son diferenciados como individuos, mais polos roles que desenvolven nas súas relacións sociais. Por exemplo, no dominio escolar, que é o que abordamos neste traballo, predominan o profesorado e o alumnado, mais tamén existen outros participantes necesarios nun centro de ensino, como son o persoal de limpeza, o persoal da administración, os condutores de autobuses etc. Cada un vai ter un determinado rol social que á súa vez establece ou concreta unhas certas políticas lingüísticas. Doutra banda, a localización é algo nomeado e obvio por ese nome, como por exemplo *Instituto de Educación Secundaria Obrigatoria* (IES). Finalmente, o tópico fai referencia ao que é apropiado falar nese dominio en cuestión, e que é establecido polos individuos a través das súas prácticas lingüísticas, onde entran tamén en xogo o seu rol social e o *status* simbólico que poden outorgar a unha ou outra lingua. Deste xeito, aquilo que un individuo escolle falar no seu día a día está determinado polo seu entendemento das opcións lingüísticas apropiadas a determinado dominio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Partindo destes presupostos, é necesaria unha análise en múltiples niveis para explicar algúns dos problemas da xestión lingüística centralizada (por exemplo aquela que establece o goberno para o sistema educativo), que moitas veces para ter éxito ten que superar prácticas, crenzas e algunhas veces tamén as xestións que se dan en determinados dominios e que pode entrar en conflito cos intereses da xestión centralizada. Un destes dominios, xeralmente subordinado a instancias superiores, pode ser precisamente a escola. Neste dominio Spolsky (2016, p. 43) conclúe que é raro que as consideracións educacionais ou lingüísticas -como son por exemplo as ideas que ten un profesor ou un grupo de profesores sobre unha determinada política lingüística para o seu centro- determinen as políticas lingüísticas escolares. As escolas refliten polo xeral as posicións ideolóxicas de aqueles que as controlan. Normalmente, as súas políticas estarán dirixidas, ao menos en parte, polas políticas do goberno nacional.

3.2 Ideoloxías e discursos

Neste apartado, antes de falarmos de ideoloxías, convén nomear, cando menos, a área na que estas comezaron a ser estudadas: a psicoloxía. Foi nesta área onde primeiro se comezou a refletir non só sobre ideoloxías, mais tamén sobre actitudes e prexuízos a partir do coñecemento producido polo ámbito psicolóxico comezou a tentar darse unha definición destes conceptos. Dentro desta área existen dúas escolas que tentan dar definicións a cada un destes conceptos: a *escola* mentalista e a *escola condutista*. Seguindo a Iglesias:

> un dos retos máis importantes que debe asumir calquera ciencia social é o estudo dos fenómenos mentais. Estes non deixan de existir polo feito de seren internos e non susceptibles de observación directa (2002, p. 16).

Ambas escolas tentan aproximarse a estes fenómenos mentais, sobre os cales non sempre hai unha definición clara, sobre todo cando estes fenómenos están moi espallados socialmente e a nivel popular reciben diferentes definicións, o que pode causar que se mesturen os conceptos e os significados dos mesmos. En Recalde (2021, pp. 14-15) e Iglesias (2002) atopamos a tentativa de aproximarse á definición destes conceptos desde a perspectiva das dúas escolas.

3.2.1 As definicións de ideoloxías

Imos empregar, para este apartado, as achegas teóricas sobre ideoloxías de Recalde (2021) e Iglesias (2002) para facer unha revisión sobre as definicións de ideoloxías e, en concreto de ideoloxías lingüísticas. Alén destas autoras empregaremos para esta revisión outras investigadoras e investigadores clásicos do campo, como Woolard, Eagleton ou Silverstein entre outros. Como podemos ler en Recalde (2021, p. 14; Woolard 2012, p. 22); Silverstein 2012, p. 164)), o concepto de *ideoloxía* foi introducido por primeira vez polo filósofo ilustrado Destutt de Tracy para designar a ciencia que estudaba as ideas ás que este filósofo lles concedía un papel fundamental na natureza humana. A súa proposta partía do estudo da ideoloxía como unha rama especial da zooloxía que recoñece a condición distintiva da humanidade: somos animais con ideas contidas no que poderiamos chamar a nosa mente. Desde esta primeira definición, o concepto evolucionou considerablemente partindo para outras definicións, a miúdo en continua adaptación ao campo científico que se aproximaba a unha definición e mudando segundo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a epistemoloxía dese campo. Eagleton tentou, desde o campo da *Crítica Literaria* elaborar unha clasificación das diferentes definicións que se lle deron ao concepto ideoloxía:

> 1) O proceso de produción de significados e valores na vida social. É unha definición moi próxima ao concepto antropolóxico de *cultura*.
> 2) Conxunto de ideas ou crenzas (verdadeiras ou falsas) que simbolizan as condicións e experiencias vitais dunha clase ou grupo socialmente significativo. Sería a *visión de mundo* dese grupo e que o mesmo considera como universalmente válida.
> 3) Estratexias de lexitimación e promoción dos intereses de grupos sociais opostos que son relevantes para manter ou mudar o sistema político social. As ideoloxías son un campo discursivo orientado á acción que entran en conflito representando diferentes formas de poder social.
> 4) Ideas que serven para lexitimar o poder político da clase dominante, non a través da coerción, mais da complicidade das clases e grupos subordinados.
> 5) Ideas e crenzas que axudan a lexitimar os intereses do grupo dominante a través da distorsión e a mistificación. As estratexias para esta lexitimación trazan procesos de naturalización e universalización a través dos cales esas ideas ou crenzas son convertidas nunha realidade natural ou universal.
> 6) Crenzas falsas que non están vencelladas a grupos sociais particulares nin dominantes, mais que se integran estruturalmente na sociedade como un todo (1997, p. 19).

Como podemos observar nestas definicións, sempre subxacen dúas oposicións: a) ideas vs. intereses (dominantes ou de grupo); e b) ideas vs. falsas ideas. Thompson (1992) analiza as diversas definicións de ideoloxía e aproxímase a unha diferenciación entre elas: as definicións *neutras* e as definicións *críticas*. As primeiras coinciden coas definicións 2 e 3 listadas por Eagleton (1997). Estas definicións neutras identifican as ideoloxías con crenzas políticas ou prácticas simbólicas que xorden da acción social organizada arredor dun tema central ou dominante e que se estruturan en sistemas discretos de crenzas que poden ser analizadas nos seus elementos constituíntes. Doutra banda, as concepcións críticas establecen as ideoloxías como mecanismos a través dos cales se manteñen relacións asimétricas de poder e dominación social. Desde esta perspectiva, o estudo das ideoloxías está intimamente vinculado ao estudo dos mecanismos de poder e o seu funcionamento (Recalde 2021, p. 15). Para Silverstein (1992), as ideoloxías están presentes en todos os campos e feitos sociais. Estas teñen un carácter sociocognitivo que permite a súa localización socialmente. A súa definición ten os mesmos problemas que a definición de cultura ou linguaxe, cando estas son feitas desde unha perspectiva sociocognitiva:

> Ideology i san intensional characteristic, predicable of a society, of a group or other social formation abstracted from society, or even of individuals within some defined population, and can be understood as "mental", therefore, with the same problems as the concepts of 'culture' or 'language' when these are considered as "mental" characteristics (Silverstein 1992, p. 312-313).

Segundo Iglesias, estas dificultades atópanse arredor da definición do que son as ideoloxías porque é un termo empregado de maneira masiva na sociedade, moitas veces cunha acepción negativa ou pexorativa (Iglesias 2002, p. 17). Porén, a pesar da ambigüidade, Van Dijk di que (1999, p. 25): "las ideologías como tales no son inherentemente negativas ni se limitan a estructuras sociales de dominación". Este autor presenta sobre as ideoloxías un enfoque sociocognitivo, e a definición que dá sobre elas é a de crenzas xerais abstractas (que poden ser fácticas ou avaliativas) que son compartidas socialmente e relacionadas con estruturas sociais. Isto significa que as

USC DE SANTIAGO

ideoloxías son a base das representacións sociais compartidas polos membros dun grupo. En base a isto, os membros dese grupo organizan o seu conxunto de crenzas e respostas sobre o que acontece á súa volta. Desde a súa perspectiva, o fenómeno das ideoloxías son de natureza endogrupal, e estas serven tamén aos intereses simbólicos e materiais do grupo e son mecanismos mediante os cales o grupo controla as actitudes dos seus membros, o seu coñecemento, e en definitiva son a base da súa identidade social. Tamén é importante, nesta perspectiva, a interxección entre as ideoloxías e o discurso (Iglesias 2002, p. 20), xa que como di Siguan:

> A linguaxe é o vehículo principal da socialización; aprendendo a falar e a través da linguaxe é como o neno asume en primeiro lugar as ideas e os sistemas de valores da comunidade (2001, p. 146).

Polo tanto, a linguaxe non se limita a constituír a principal vía de adquisición das ideoloxías, mais estas tamén se forman, mudan ou reprodúcense sobre todo a través do discurso da comunicación socialmente situadas, en liña co que di Silverstein (1992). Porén, diante desta definición que presenta Van Dijk (1999), Recalde (2021, p.16) apunta o que para ela é unha contradición na súa liña de pensamento sobre as ideoloxías, xa que esa definición, segundo a autora, entra en contradición co rol que o autor lles outorga nas relacións de poder e de dominación intergrupal mediante a creación do consentimento (Van Dijk 1999, p. 207). Para o autor, a conceptualización do consentimento parte da aceptación voluntaria das representacións sociais hexemónicas dos grupos dominados alcanzada mediante estratexias de control ideolóxico polos grupos dominantes.

É nesta parte onde entran en conflito a definición de ideoloxía de Van Dijk coa definición do consentimento, xa que se as ideoloxías son de natureza endogrupal, estas pertencen ou ao grupo dominante ou ao dominado, mais a definición proposta para a dominación implicaría que para que esta se dea, as ideoloxías teñen que ter un carácter intergrupal, ou ben non podemos falar de dominación dun grupo social sobre o outro, xa que quen comparte unha mesma ideoloxía só pertence a un grupo. Tamén nesta definición non se establece claramente cales son os mecanismos que permiten que todo o grupo chegue a compartir esa ideoloxía.

Unha chave para entender esta última cuestión vén da man de Fairclough (1989, p 183) que sitúa a noción de sentido común como elemento central para que a reprodución ideolóxica (e as súas expresións e consecuencias nas prácticas discursivas e sociais) sexa exitosa. Este sentido común serían o conxunto de ideoloxías do grupo dominante que rematan por converterse en hexemónicas e por ser compartidas polos grupos non dominantes, mesmo en contra dos seus propios intereses. O que é de sentido común, en definitiva, é algo de carácter socialmente compartido e implícito, algo que se dá por sentado nas prácticas sociais. As nocións de sentido común establécense mediante un proceso de *naturalización* que converte o arbitrario en universal e incuestionable.

Esta naturalización que se practica mediante a acción social -que inclúe pola súa parte a acción discursiva- presenta as ideoloxías como neutras e desvinculadas dos grupos sociais que as producen e tamén daqueles que as reproducen. Dentro desta estratexia de naturalización cumpren un papel fundamental as racionalizacións lexitimadoras do discurso. Dito isto, tamén cómpre dicir que non todos os grupos sociais teñen a capacidade de establecer a súa ideoloxía como sentido común, xa que, como establece

USC DE COMPOSTELA

Van Dijk (1989, p. 169), esta capacidade depende do poder dos grupos sociais. A interpretación do discurso social que se entende como sentido común é importante porque a través del podemos observar cales son os grupos sociais con poder, xa que este ten como un dos seus resultados a capacidade de establecer o que é natural dentro da sociedade.

Cando falamos de ideoloxías e identidade de grupo, Van Dijk (1999, p. 156) defende unha visión de grupo social esencialmente cognitivista, en cuxa identidade as ideoloxías son unha parte fundamental. Dentro dunha sociedade, as divisións dos grupos son o resultado das divisións e de factores identitarios en grupos de persoas que comparten representacións sociais nucleares da súa identidade. As condicións materiais de existencia non son tan relevantes canto as representacións situadas nas mentes dos actores sociais e o autor chega a afirmar que un grupo social pode constituírse unicamente sobre tales representacións:

> Los grupos también están constituídos por sus miembros, y por los miembros de otros grupos, a través de sentimientos de pertenencia, recuerdos compartidos de experiencias colectivas y, más generalmente, representaciones sociales, o precisamente por el hecho de que otros no comparten estas representaciones o las cuestionan (Van Dijk 1999, p. 184).

Neste sentido, percibimos unha certa semellanza á concepción da Comunidade Imaxinada de Anderson (2006), para quen a construción de comunidade dentro dos modernos Estados nación tampouco ten que ver con elementos materiais, mais coa creación dunha conciencia colectiva de pertenza a un grupo, empregando, entre outras cousas, elementos como a estandarización do idioma para a creación desa especie de consciencia colectiva de pertenza a un certo grupo.

Xa Van Dijk utiliza dous tipos de criterios na identificación dos grupos sociais: externos e obxectivos (como xa dixemos, porque estes poden constituírse tamén de membros externos) e internos - onde se atoparían as representacións sociais, as lembranzas compartidas de experiencias colectivas, o sentimento de pertenza etc. Un grupo social depende, basicamente, da subxectividade dos individuos que o compoñen. Outra definición de grupo que ten certos puntos de encontro coa definición de Van Dijk é a chamada Teoría da Identidade Social (TIS), pola relevancia que se lle confiren aos factores cognitivos na configuración dos grupos e da súa identidade.

Un dos representantes desta teoría, Tajfel (1984, p. 264) define o grupo social coma un conxunto de individuos que se consideran a si mesmos *un grupo*, o que implica a intervención de tres compoñentes: o congnitivo, que é o coñecemento da propia pertenza grupal; o avaliativo, que consiste na apreciación positiva ou negativa de pertenza a tal grupo; e o emocional, que ten que ver cos sentimentos de rexeitamento cara ao propio grupo mais tamén cara aos demais grupos sociais cos que o individuo interacciona, polo que os individuos, como actores sociais, non actuarán como membros dun grupo se non se representan cognitivamente como tales, mesmo que fisicamente non haxa diferenzas.

Esta teoría tampouco é allea ao papel dos factores externos e obxectivos na modelaxe das representacións cognitivas dos grupos sociais (Recalde 2021, p. 19). Doutra banda, distintos experimentos da psicoloxía social parecen confirmar esta correlación entre a autocategorización dos individuos e a categoría social "obxectiva" de pertenza,

USC DE COMPOSTELA

como demostraron algúns experimentos desta área (Deschamps 1982) con membros de grupos minorizados dos Estados Unidos. Nestes experimentos, as mulleres mencionaban máis o seu xénero ca os homes, así como os negros referían máis a súa pertenza a esa etnia do que os brancos, o que leva a pensar que as condicións materiais de existencia obxectivamente mesurables son das que derivan, polo menos en parte, a noción de grupo e as representacións subxectivas da condición de pertenza a este grupo.

Bourdieu (1985) desafía a oposición das ciencias sociais entre realidade e representación da realidade. Para este autor, os criterios "obxectivos" da identidade son obxectos de representacións mentais -definidas como actos de percepción e de apreciación, coñecemento e recoñecemento de tales criterios-. Estas representacións mentais pódense manipular simbolicamente para determinar a idea que se forman os demais sobre as propiedades obxectivas dos seus portadores. Para este autor, os principios que modelan a visión do mundo están enraizados nas estruturas obxectivas do mundo social, mais tamén na mente das persoas, o que leva a que as relacións obxectivas de poder tendan a reproducirse en visións subxectivas do mundo social que ao mesmo tempo perpetúan esas relacións.

No campo das loitas simbólicas polo coñecemento e o recoñecemento, os criterios obxectivos usados polos estamentos cultos son utilizados para inculcar certas representacións do real e da xente do cotián. Para este autor non hai grupo que non sexa un campo de loita pola imposición do principio lexítimo de constitución dos grupos. Como xa dixemos, Van Dijk (1999) tamén recoñece a existencia de control ideolóxico dos grupos dominantes sobre os dominados a través da promoción do consentimento que garante a perpetuación das relacións de poder vixentes, mais estas relacións que establecen a posibilidade da creación do consentimento, e que se establecen en forma de poder e dominación implícitas nas ideoloxías teñen, como di Recalde (2021, pp. 19-20), que imporse intergrupalmente -desde os grupos dominantes que detentan os mecanismo de poder e control social, cara aos grupos dominados, que carecen destes mecanismos- polo que é necesaria a observación da implementación social das ideoloxías a través das relacións non só entre o individuo e o grupo, como defende nun principio Van Dijk (1999), mais tamén das relacións intergrupais.

En determinados países onde hai unha ampla diversidade racial, como os Estados Unidos ou o Brasil, a creación e aplicación de leis para que todos os grupos étnicos teñan representación nas diversas administracións gobernamentais é algo común. En países como os Estados Unidos estas leis cuxo nome acuñado pola prensa é o de *leis para a diversidade* atópanse agora baixo ataque pola administración republicana liderada por Trump, quen desde o primeiro día do seu mandato comezou unha guerra lexislativa para eliminar todo tipo de lei que procure aumentar a representatividade dos grupos minorizados nas institucións, algo que non é novo, como xa fomos vendo con exemplos doutros países. A retórica populista da extrema dereita representa este tipo de lexislacións xeralmente invertendo o discurso sobre os obxectivos que estas pretenden acadar, xa que logo, a procura por unha equidade social que reduza as desigualdades entre grupos minorizados e grupos hexemónicos dentro dunha sociedade terían, desde esta retórica, a finalidade de dar premios ou esmolas a individuos que non os merecerían, xeralmente amparándose nas liñas discursivas da meritocracia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por poñer un exemplo, unha das políticas máis atacadas desde os discursos do expresidente de extrema dereita no Brasil, Jair Bolsonaro, e dos seus apoiadores foron as cotas de acceso á universidade. Estas cotas parten dunha lei que pretende reducir a desigualdade de acceso á universidade (institución que historicamente vén recibindo alumnado de clases sociais abastadas que teñen acceso a formación en escolas privadas á que unha grande parte da sociedade non ten acceso) establecendo porcentaxes de entrada a alumnado negro, pardo ou a alumnado de escolas públicas e de baixa renda (grupos sociais que a miúdo acostuman coincidir). Para os cidadáns poderen usufruír estas leis, a administración inclúe procesos de autodeclaración dentro do proceso de acceso á universidade, tamén chamados procesos de autoadscrición identitaria.

Os estudos da psicoloxía social dos Estados Unidos antes nomeados demostran que cando estas declaracións se dan de forma coincidente coas adscricións hexemónicas é precisamente pola vixencia dun sistema de valores compartido, e non debido á diversidade ideolóxica pola que se dá a posibilidade de existencia de diversos grupos sociais. Os individuos perciben as diferenzas obxectivas e danlles un significado tomando como punto de referencia o sistema de valores hexemónico (Deschamps 1982, p. 87). Consideramos pertinente a aproximación á concepción das ideoloxías nos grupos sociais de Recalde (2021, p. 21) que nos di que a realidade máis próxima é a visión da sociedade coma un mosaico de grupos que, baixo o paraugas dun sistema de valores dominante, conservan as súas identidades diferenciadas e intereses discrepantes mais tamén interseccionais. As ideoloxías poden ser compartidas por varios grupos e nun mesmo grupo pode haber disensións ideolóxicas, loitas ideolóxicas e contraideoloxías, polo que os conflitos ideolóxicos poden ser tanto intergrupais como intragrupais.

3.2.2 Aproximación ás definicións das actitudes

Seguindo o que di Recalde (2021, p. 10-11), os estudos sobre as actitudes seguen, na maioría dos traballos clásicos, unha concepción disposicionalista, onde se destaca a natureza predisposicional destas. As actitudes serían construtos que median entre un conxunto de estímulos (obxectos ou situacións) e as respostas que se dan a eles. Polo que a predisposición enténdese como un estado que ao ser activado por un estímulo provoca unha resposta selectiva, afectiva e preferencial (Rockeach 1968, p. 135; *apud* Recalde 2021, p. 10). Polo tanto, dada a súa natureza predisposicional, as actitudes tamén se caracterizan pola direccionalidade na resposta dada diante dun obxecto, pola súa persistencia diacrónica -que non é o mesmo que inmutabilidade- e a consistencia nas manifestacións condutuais -que poden ser verbais ou non verbais-.

Nos anos oitenta, esta concepción disposicionalista camiñou cara a unha concepción cognitivista, onde o novo marco terminolóxico trouxo novos conceptos como *marcos de referencia*, *esquemas mentais, representacións mentais etc.* Neste novo marco de referencia aparecen os modelos de representación máis populares da época, como son o modelo conexionista de *redes asociativas* e o modelo de *esquemas mentais* (Smith 1998). O primeiro destes modelos establece que as representacións constrúense a partir de nodos que pola súa vez forman retículas con conexións de diferente tipo e intensidade, as cales poden activarse na memoria diante dun determinado obxecto o da lembranza do mesmo. Pola súa parte, o modelo de esquemas mentais comprende cada un destes esquemas como unha unidade de coñecemento abstracto que se activa cando se pensa

sobre un determinado obxecto, concepto ou situación, ou cando alguén atopa información relevante que envolve un deses elementos, o que permite que o saber estruturado na memoria sobre eles sexa accesible. Estes esquemas actúan nun nivel preconsciente, cando o individuo non se dá de conta das contribucións que as súas estruturas cognitivas están facendo á percepción que el ten do entorno no que se atopa.

Os esquemas dos que falamos teñen varias funcións, como a interpretación que se fai da información por parte do individuo, o que pode activar avaliacións, xuízos e unha determinada conduta cara ao obxecto; a dirección da atención, que se vai dar conforme determinado esquema ou a memorización, que serve como fonte de datos que axuda a recuperar a información que coincide co esquema do individuo. Nestes dous modelos dos que acabamos de falar, as representacións inflúen nos sentimentos, percepcións e xuízos sobre o mundo representado, así como na conduta. Desde este modelo, as actitudes serían estruturas representacionais complexas que á súa vez supoñen representacións máis simples. Estas representacións carrexan unha determinada cantidade de informacións sobre distintos aspectos do mundo representado.

Pola súa banda, Van Dijk (1999) defende unha aproximación sociocognitiva ás actitudes, evidenciando o seu carácter socialmente compartido. Segundo a súa definición, o termo *actitude* pode ser empregado para "denotar las creencias evaluativas generales (opiniones) que están socialmente compartidas por un grupo" (Van Dijk 1999, p. 65). Esta definición supón non considerar as opinións ou as crenzas avaliativas persoais como actitudes, xa que as actitudes serían compartidas por un grupo, o que tamén esixe que en determinados casos, cando unha determinada actitude é compartida por unha cultura completa, dáse a existencia de *actitudes culturais*. Outra definición é a da escola condutista (Bain 1928; Defleur e Westie 1963) que ofrece unha explicación situacional, xa que segundo esta escola, as actitudes só se poden observar na conduta, e isto acontece en ocasións sociais particulares.

Segundo esta perspectiva, as actitudes son respostas reais e non mentais. E mesmo que podemos dicir que esta interpretación das actitudes remata co problema da aprehensión e a súa análise, o certo é que crea o problema dunha dependencia excesiva da conduta humana a respecto das circunstancias situacionais externas. Dentro da óptica condutista, as actitudes serían tan numerosas como as relacións entre estímulos e respostas que se dan nun individuo. Xa na actitude mentalista, este número redúcese grazas a que as respostas explícanse a través da actitude mediadora, o que facilita a súa análise e sistematización. Dado que as actitudes implican unha resposta avaliativa diante dun obxecto, os individuos non terán unha actitude definida até que se produza o seu primeiro encontro con tal obxecto a través da experiencia directa ou indirecta (informativa).

Doutra banda, as actitudes por súa vez están compostas por unha estrutura á que as autoras e autores que traballan sobre elas tamén se intentaron achegar. Estas aproximacións a unha definición dos elementos que compoñen as actitudes tamén levaron á creación de dúas perspectivas: as que falan de múltiples elementos ou multicompoñencial e as que falan dunha estrutura monocompoñencial (Recalde 2021, p. 12). A primeira delas, representada por varios autores (Rosenberg e Hovland 1960;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rokeach 1968; Triandis 1971; Eagly e Chaiken 1998), defende que as actitudes están estruturadas en tres elementos: o afectivo, o cognitivo e o condutual.

O primeiro destes elementos, á súa vez, constitúese por crenzas, pensamentos, ideas ou categorizacións sobre un dado obxecto; o segundo sería aquel que engloba os sentimentos e emocións; mentres que o terceiro fai referencia ás accións abertas dunha persoa cara un determinado obxecto actitudinal -ou simplemente a predisposición do suxeito a actuar dun determinado xeito-. En función da compoñente destas respostas, sexan de tipo afectiva, cognitiva ou cando falamos de accións abertas dunha persoa cara ao obxecto actitudinal, falamos sempre de actitudes, polo que os tres elementos desta visión están sempre interrelacionados entre si, mais estas relacións non producen que todos os elementos se activen ao mesmo tempo, xa que en definitiva, cada unha das compoñentes vai depender do contexto para activarse ou non, como di Rokeach: "which ones are activated depends on the particular situation within which a particular attitude object is encountered" (1968, p. 120).

Doutra banda, a outra perspectiva da que falamos só leva en conta un compoñente para explicar as actitudes, que é a dimensión avaliativa. Son representantes desta perspectiva autores como Turstone (1946), Osgood, Suci & Tannenbaum (1957) ou Ajzen e Fishbein (1980). A presuposición desta visión parte de que as actitudes son asociacións entre un dado obxecto e unha dada avaliación (Fazio 1989). Esta escola de pensamento establece o chamado modelo causal para explicar as actitudes, o cal establece que cada crenza ten unha determinada forza que se mide en función do valor e probabilidade subxectivos de que o obxecto da actitude teña certos atributos.

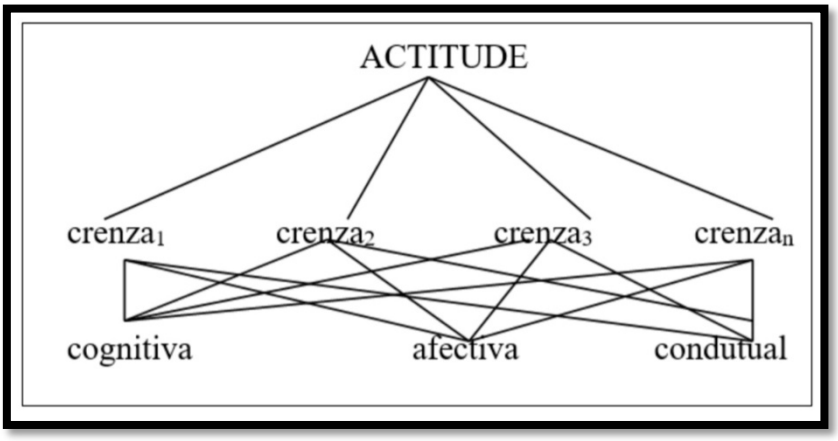


Figura 4. Estrutura multicompoñencial das actitudes (Agheyisi e Fishman 1970, p. 140). Fonte: Recalde (2021, p. 13)

Como puidemos ver até agora, tanto a definición das actitudes como a definición das ideoloxías teñen varias perspectivas e visións, segundo as cales as estruturas das mesmas varían tanto en elementos canto nas posibilidades para a súa investigación, pois como xa vimos, por exemplo, desde unha perspectiva condutista, as actitudes constitúen unha grande variedade que non se esgota, e ademais as posibilidades para a investigación sobre elas é limitada, pois só se pode realizar en presenza das actitudes que un determinado individuo ten sobre un determinado obxecto, o que está condicionado polo contexto. Xa

agora, neste traballo interésannos un determinado tipo tanto de actitudes como de ideoloxías, que son aquelas relacionadas coas linguas, polo que partimos neste punto cara a unha definición das actitudes e ideoloxías lingüísticas.

3.3 Discursos e ideoloxías

Concordamos coas palabras de Woolard (2012, p. 54) na introdución que ela escribe ao volume *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*:

> cando centramos a nosa investigación nas ideoloxías lingüísticas ábrense pontes moi prometedoras entre a teoría lingüística e a social. Mesmo coas tradicionais dificultades que o concepto aparella, este permítenos non só relacionar a microcultura da acción comunicativa con consideracións de economía política sobre o poder e a desigualdade social, así como tamén confrontar as constricións macrosociais no comportamento lingüístico e conectar, tamén, o discurso coas experiencias vitais (Briggs 1993, p. 207; Kroskrity en conversa persoal; *apud* Woolard (2012, p. 54).

Como apunta a propia autora sobre a contribución nese volume de Gal (2012, pp. 405-424), esta autora resalta como todos os pobos establecen vínculos fundamentais entre categorías culturais aparentemente aleatorias como a lingua, a ortografía, a gramática e a nación, o xénero, a simplicidade, a autenticidade, a intencionalidade etc. O postulado do estudo das ideoloxías lingüísticas trata de entender como e cando se constrúen eses vínculos, a partir de que procesos sociais e con que consecuencias para a vida lingüística e social.

A teoría de Cooper & Fishman (1974) recoñece dúas interpretacións das actitudes lingüísticas: unha restrinxida, na que se define a actitude lingüística en base aos seus referentes, que son: linguas recoñecidas, dialectos, variantes de distinto tipo e usos lingüísticos; e outra ampla, na que se atende aos efectos destas actitudes na propia conduta lingüística. O porqué de falarmos agora da definición de actitudes lingüísticas será abordado máis adiante, mais abordaremos agora como estas definicións, no cal concordamos con Recalde (2021, p. 13) teñen as súas limitacións xa que, se partimos da primeira definición, excluímos da investigación actitudinal as actitudes cara á planificación lingüística, o mantemento e a mudanza lingüística ou aos falantes de variedades locais, mentres que se abordamos as nosas investigacións a partir da segunda definición podemos interpretar como lingüísticas actitudes doutra natureza, dada a incontable posibilidade de variables que poden influír sobre a conduta lingüística ou cara ás linguas.

Debido a isto, decidimos ampliar o referente da definición para incluír linguas, variedades, prácticas e calquera aspecto que ten como referente o poder simbólico desas mesmas linguas, variedades, prácticas e aspectos. As actitudes, polo xeral, desenvólvense por procesos de aprendizaxe e as actitudes lingüísticas non son unha excepción. A contorna etnocultural inflúe nas actitudes. Algunhas investigacións sobre o comportamento lingüístico infantil conclúen que as crianzas desenvolven xa conciencia das diferenzas lingüísticas arredor dos tres anos de idade, e xa de arredor dos dez son capaces de percibir os correlatos socioeconómicos das variedades lingüísticas. Aqueles que pertencen a grupos minorizados perciben que existe unha lingua ou linguas dominantes e comezan a adquirir as actitudes lingüísticas destas, o que as leva tamén a unha maior concienciación do estigma do que son vítimas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Doutra banda, os autores Knops e Van Hout (1988) atopan factores lingüísticos, sociais e situacionais na orixe das actitudes lingüísticas. Canto á orixe dos factores lingüísticos están o papel e distribución das variedades lingüísticas nunha sociedade, o que leva aos falantes desa sociedade, sexan ou non falantes de linguas minorizadas, a valorar máis na dimensión do status -competencia profesional, ambición, rendemento etc.- ao grupo con máis capacidade socieconómica, co que se adoitan relacionar tamén as variedades usadas na vida pública e na cultura. Canto ás variedades dos grupos minorizados, estas adoitan estar máis presentes nos dominios íntimos e familiares, e a súa maior valoración atópase na dimensión da solidariedade. No referente aos factores sociais dun individuo, estes establecen como os relatos de experiencias pasadas dentro dun determinado grupo etnolingüístico e o proceso de enculturación define a súa identidade social e as súas actitudes.

StClair (1982; *apud* Recalde 2021, p. 14) ve necesaria unha abordaxe das actitudes desde unha perspectiva sociohistórica, dadas as dependencias destas coas relacións de forzas sociais e políticas que operan no pasado e lexitiman a superioridade dunhas variedade lingüísticas sobre as outras. Como podemos ler no apartado que tenta aproximar a definición de actitudes lingüísticas no volume do *Mapa Sociolingüístico de Galicia*, as actitudes cara as variedades lingüísticas son resultados de procesos históricos (González, Fernández & Rodríguez 1996). Tamén inflúen nas actitudes os factores situacionais que están relacionados co contexto máis inmediato, como por exemplo que variedade se considera apropiada para un determinado momento, e tamén co transfondo sociocultural, como por exemplo a forza demográfica dunha determinada variedade, o soporte institucional que recibe, así como o status e o prestixio dos seus usuarios.

Deste xeito, unha definición posible das actitudes lingüísticas é a de esquemas ou representacións cognitivas que son socialmente compartidas, polo menos por determinados grupos sociais, sobre as variedades lingüísticas, os seus falantes, ou calquera aspecto que implique a dimensión sociopolítica, económica e simbólica das linguas en relación cos falantes desas mesmas linguas ou variedades (Recalde 2021). Estas representacións cognitivas están relacionadas coa valoración afectiva que lle outorgan os falantes e que se organizan en *continuums*, desde as máis ás menos favorables, o que pode condicionar os usos lingüísticos ou as reaccións a determinadas prácticas lingüísticas, que se concretan tanto de maneira condutual como a través dos discursos. Nunha configuración maior, estas actitudes poden estruturarse en prexuízos ou estereotipos sociais, podendo considerarse estes outro tipo de actitudes lingüísticas (González, Fernández & Rodríguez 1996, p. 55). Os estereotipos establecen imaxes mentais moi simplificadas de determinadas categorías humanas, institucionais, situacionais ou de acontecementos que son compartidas por un grande número de persoas, e que a través dos prexuízos aplícanse a todos os membros que pertencen á categoría que é obxecto de estereotipación. Moitas veces, os estereotipos e os prexuízos son establecidos polas relacións sociais entre determinados grupos sociais e estrutúranse a partir desas relacións.

Neste apartado pretendemos abordar as actitudes e as ideoloxías lingüísticas nos discursos que se dan na sociedade galega arredor da lingua. Cómpre, para isto, servirnos de algunha clasificación para definirmos o que son estas ideoloxías e actitudes lingüísticas. Na introdución do volume anteriormente citado, Woolard (2012, pp. 19-69)

fala de como non existe para a área das ideoloxías lingüísticas unha bibliografía básica, mais si unha serie de matices de diversos autores e autoras, como Rumsey (1990), Silverstein (1979), Heath (1989) ou Irvine (1989). Varios destes autores e autoras, importantes estudosos das ideoloxías a nivel internacional, participan no mesmo volume. Para as persoas que participan nel:

> Las ideologías de la lengua no tratan únicamente sobre la lengua. Más bien imaginan y ponen en juego los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología. A través de estos vínculos, se apuntalan no solo las formas y los usos lingüístiscos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las instituciones fundamentales, por ejemplo los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, el estado-nación, la enseñanza y la ley (Woolard 2012, pp. 19-20).

Polo tanto, estudar as ideoloxías lingüísticas presupón estudar unha serie de cuestións que van máis alá do que pensamos sobre a lingua, xa que as nosas posicións ideolóxicas a respecto da lingua tamén indican posicionamentos políticos máis amplos (Lagares 2018, p. 211). Unha aproximación a definición das ideoloxías lingüísticas neste volume de Woolard (2012, p. 19) di que: "[as ideoloxías lingüísticas] son as representacións, sexan explícitas ou implícitas, que interpretan a relación entre a lingua e os seres humanos no mundo social". Polo tanto, reflexionar ou problematizar as ideoloxías implica tamén reflectir sobre cuestións que son importantes para a humanidade tanto en canto seres dunha determinada estrutura social, como a identidade, a estética, a moralidade ou a epistemoloxía, que no final das contas transmitimos a través da lingua que empregamos, da forma que a empregamos e nos contextos nos que a empregamos. Por este motivo, tamén as ideoloxías lingüísticas son importantes para a antropoloxía, xa que ao translucir un determinado posicionamento nunha dada estrutura social, son tamén reflexo desa estrutura social e a diversidade das mesmas expresan tamén unha variabilidade etnográfica. As ideoloxías lingüísticas que as persoas carrexamos son, en definitiva, mediadoras entre as formas sociais e as formas de fala.

Porén, a pesar desta tentativa de dar unha definición das ideoloxías lingüísticas, como xa dixemos, non existe unha bibliografía básica ou unha definición de consenso. Só para dar un exemplo, dentro da tradición sociolingüística galega existen moitos traballos que non falan de ideoloxías, mais que falan de actitudes, como por exemplo o informe do Consello da Cultura Galega titulado *Prácticas e actitudes lingüísticas da mocidade en Galicia* (Álvarez 2017). Nesta obra, na que participan investigadores tanto do consello como doutras universidades e institucións que desenvolven investigacións sobre a lingua en Galiza, realízase a análise dos datos producidos en tres grupos de investigación sobre a situación do galego, entre outros resultados aparece o que é denominado na propia obra: "tipoloxía e estrutura dos discursos sobre a lingua". Cando falamos de ideoloxías lingüísticas, e cando as entendemos como algo inherente ao contexto social, recordando a definición de Woolard (2012, pp. 19-20), ou tamén doutras aproximacións ás ideoloxías lingüísticas como por exemplo a de Del Valle:

> El análisis de las ideologías lingüísticas, por lo tanto, debe plantearse como objetivo la identificación del contexto en el que cobran pleno sentido, contexto que, como nos muestra la literatura existente, dependiendo de si se define en términos predominantemente culturales, sociales o políticos, las construye como un objeto de estudo más propio de la antropología lingüística o la glotopolítica respectivamente (por supuesto, no niego sino que al contrario afirmo la necesidad de elaborar definiciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> híbridas del contexto, y asean de origen teórico o práctico, y consecuentemente de aproximaciones interdisciplinarias) (2007, p. 20).

Polo tanto, no caso galego, albiscamos nesa tipoloxía dos discursos, máis ca a estruturación dos propios discursos, a estruturación dunha serie de ideoloxías a través dos discursos que se achan presentes dentro da sociedade. Esta serie de discursos vincúlanse entón a unha orde cultural, política e social que naturalizan a estrutura ou as prácticas lingüísticas que acontecen nunha sociedade dada -neste caso a galega- e que teñen un efecto normalizador deses comportamentos sen chegar a cuestionalos como o resultado dunha estrutura de carácter externo á propia lingua, establecendo deste xeito algo moi próximo ao concepto de *habitus* nomeado por Bourdieu (Lagares 2018, p. 213) e o que Kroskrity denominou o sentido da ideoloxía como doxa, o que fai referencia a como as ideoloxías dominantes que foron naturalizadas e que dificilmente dan lugar a unha conciencia discursiva. En última instancia, esta naturalización leva a unha institucionalidade (Del Valle 2007, p. 20), o que significa que esas ideoloxías vanse producir e reproducir en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder e autoridade.

Despois das páxinas escritas sobre ideoloxías e actitudes, o que nos queda claro é que tanto un canto outro concepto semellan ser moi difíciles de definir e, mesmo que abordado desde diferentes perspectivas as definicións dun e outro concepto confúndense e mestúranse, polo que antes de falar das principais ideoloxías dentro da sociedade galega arredor da lingua, ou mellor dito, arredor das linguas, cabe aproximarnos á nosa propia definición do que son as ideoloxías e as actitudes. Se partirmos das definicións recompiladas por Eagleton (1991, p. 28), algo que prevalece en todas esas definicións é que as ideoloxías pertencen sempre a un grupo. Só unha destas definicións considera que as ideoloxías non están vencelladas a grupos sociais, mais que se integran estruturalmente na sociedade como un todo. Hai definicións que consideran as ideoloxías como algo negativo, xa que desde a visión marxista, por exemplo, as ideoloxías poden empregarse para enmascarar procesos sociais e lexitimar a orde social establecida (Bloch 1985; *apud* Woolard 2012, p. 26). Porén, concordamos con Van Dijk (1999, p. 25) cando di que: "las ideologías como tales no son inherentemente negativas ni se limitan a estructuras sociales de dominación".

Polo tanto, unha primeira aproximación á definición do que son as ideoloxías lingüísticas sería a de ideas, crenzas ou produción de significados e valores na vida social, que serían procesos semióticos a través dos cales as ideoloxías chegan a *denotar* ou *indexar* (Woolard 2012, p. 41), dado que os suxeitos poden ter unha certa ideoloxía -crenzas, opinións, prexuízos, estereotipos, etc.- sobre unha lingua e as súas variantes. Consideramos que as ideoloxías pertencen tanto a grupos hexemónicos canto a grupos que non o son, xa que coincidimos no que di Iglesias (2002, p. 17) que unha ideoloxía que nace na oposición pode acabar converténdose nun sistema hexemónico ou viceversa e podemos pensar no exemplo que ela dá sobre as ideoloxías supremacistas asociadas ao nacionalsocialismo mais que son propias de ideoloxías populistas, como podemos ver hoxe co *trumpismo* e as súas prácticas, que tentan derrubar políticas que apostan por unha maior diversidade racial no goberno e na sociedade en xeral. A chegada de Trump ao goberno dos EUA trouxo de novo unha ideoloxía hexemónica contraria a dar máis visibilidade á diversidade social nos Estados Unidos e esta, á súa vez, foi a ideoloxía hexemónica durante un longo tempo amparada en discursos sobre os beneficios da diversidade social e na redución das desigualdades raciais e económicas entre grupos

sociais nese país, sendo agora *minoritaria* no sentido de que xa non é a ideoloxía da clase gobernante.

Con certeza, debemos ter unha posición crítica respecto das ideoloxías para identificar aquelas que pretenden basearse na desigualdade e na discriminación, como defende Iglesias (2002, p. 17), mais entendemos que calquera grupo social pode desenvolver algún tipo de ideoloxía, e non por ser esta ideoloxía hexemónica ten que ser negativa. Podemos poñer por exemplo, o que antes dixemos sobre a hexemonía institucionalizada de dar máis visibilidade nos Estados Unidos á diversidade dentro da sociedade con leis e programas que acaben con inxustizas históricas que dificultan o acceso de persoas negras ou das persoas máis pobres a lugares no goberno. No 2024, España situouse como o país no mundo no que máis se apoia a diversidade de xénero ou que a orientación sexual sexa pública (Vilar 2024).

Algo así acontece só cando unha ideoloxía de respecto a diferente tipo de diversidades se torna hexemónica, o que desde a nosa perspectiva é algo positivo. Doutra banda, porén, como tamén apunta Iglesias (2002, p. 18) xorde a cuestión do grao no que unha ideoloxía forma un sistema coherente e organizado, ou ben internamente contraditorio. No que respecta a este traballo, consideramos que é neste apartado onde entran as actitudes. Un determinado individuo pode desenvolver un sistema de ideas, crenzas etc. arredor dun tema determinante para a súa vida -como é neste caso a lingua-, pode inclusive tentar seguir as directrices de alguén que se converte en referente para esa persoa, mais á hora de desenvolver a súa vida conforme a esa ideoloxía, o confronto coa vida real, coas múltiplas situacións que terá que enfrontar etc, vai facer que esa ideoloxía se mostre de maneira fragmentaria.

É aquí onde entran as actitudes, que serían, como xa dixemos antes, conxuntos que median entre un conxunto de estímulos e as respostas que se dan a estes. As actitudes, como di Van Dijk (1999 [1998], p. 65) denotan as crenzas avaliativas xerais (opinións) que están socialmente compartidas por un grupo. Como podemos ver, a definición non se afasta moito da definición das ideoloxías, mais as actitudes constrúense sobre elementos afectivos, cognitivos ou condutuais que median entre o estímulo e a resposta da persoa a ese obxecto ou situación. Estas actitudes moitas veces poden estar inducidas por vivencias da persoa que entran en contradición coa súa ideoloxía. Podemos dicir que as actitudes, desde a nosa perspectiva terían un carácter máis condutual, xa que se corresponden co comportamento real do individuo a pesar da ideoloxía. Nesas actitudes, moitas veces, subxacen outras ideoloxías que entran en conflito coa do propio individuo, mais que ao estar tan estendidas e ser amplamente aceptadas socialmente, aparecen nas súas reflexións, no seu discurso sobre determinados elementos lingüísticos. Como imos ver no informe do Consello da Cultura Galega sobre actitudes cara a lingua na sociedade, os discursos -ou as ideoloxías- das persoas que participaron na investigación entran en contradición con ideas e crenzas que teñen sobre as linguas moi a miúdo cando falan de situacións concretas do actual contexto sociolingüístico galego.

Para desenvolver este apartado sobre ideoloxías lingüísticas dentro da sociedade galega imos empregar o informe sobre o que xa falamos (Álvarez 2017) e un recente traballo sobre ideoloxías lingüísticas en *TikTok* realizado no 2022. No que respecta a este último traballo, concordamos totalmente co que di a propia autora no resumo, de aí que vexamos a xustificativa para empregalo:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> En Galicia existe unha situación sociolingüística complexa e o desenvolvemento do mundo dixital propiciou que na actualidade as redes sociais sexan un importante espazo de comunicación no que construír nova identidades e repertorios lingüísticos. O estudo cualitativo e exploratorio levado a cabo na sociedade galega dixital permitiu a identificación dunha ideoloxía estándar discutida dende o bando da resistencia que fai visibles variedades antes excluídas e provoca a aparición de ideoloxías lingüísticas alternativas, así como unha ideoloxía de superioridade lingüística do castelán que mantén o galego nunha situación de minoración (Pérez 2022, p. 5).

Consideramos que o cruzamento dos datos dos dous traballos hannos mostrar como, a través dos discursos, se estruturan as diversas ideoloxías que existen arredor da lingua e, dentro destas, as diversas actitudes que entran en conflito dentro desas ideoloxías e que, en definitiva, conforman as ideas, crenzas ou -lembremos como lle chama Woolard (2012)- semiotizacións que se dan arredor da situación sociolingüística no noso país.

Empregaremos a nomenclatura de discursos e ideoloxías segundo como foron empregados polas diversas autoras e autores, polo que no informe do Consello da Cultura Galega (Álvarez 2017, pp. 49-58) atopamos cinco discursos: 1) o da identidade afectiva; 2) o do bilingüismo utilitario e pasivo; 3) o do monolingüismo persoal en castelán e da tolerancia bilingüe; 4) o discurso normalizador galego; e por último, 5) o discurso monolingüe intolerante en castelán. Xa no traballo de Pérez (2022, pp. 21-40), atopamos elencados dous tipos de ideoloxías: 1) as ideoloxías do estándar e autoridade lingüística; e 2) as ideoloxías sobre as linguas en contacto: galego e castelán. Estas dúas ideoloxías subdivídense á súa vez en dúas ideoloxías cada unha: a primeira subdivídese nas ideoloxías sobre o 'acento' galego e sobre a gheada e o seseo; e a segunda nas ideoloxías do purismo lingüístico e as ideoloxías de superioridade lingüística (xeralmente do galego sobre o castelán).

3.3.1 O discurso da identidade afectiva. As ideoloxías que aparecen.

No informe do CCG (Álvarez 2017), elaborado a partir de grupos de discusión realizados en diferentes lugares que representan diferentes realidades sociais de Galiza, como son a cidade costeira de Vigo, a vila de Viveiro, na costa da mariña lucense, e o concello rural no interior da provincia da Coruña de Frades. Este primeiro discurso podémolo identificar deste concello rural (Álvarez 2017, pp. 51-52). Está representada por persoas que viven nunha área rural e que lle atribúen á lingua unha identidade afectiva, xa que esta é a lingua predominante para este grupo nos ámbitos familiar e co seu contexto vital en xeral. O galego é a súa lingua inicial e son, polas razóns antes mencionadas, monolingües en galego. Mesmo que tiveran experiencias co castelán nos estudos ou no lecer, estas non interfiren na comprensión do rural galegófono como unha realidade totalizadora (CCG, p. 52).

A pesar dese monolingüismo en galego e desa experiencia vital que se desenvolve totalmente en galego, para este grupo a lingua está asociada ao mundo rural, algo que fai que non se entenda como unha lingua normalizada alén dese mundo, e que estea lonxe de asociarse a lingua ao espazo público alén do rural e aínda menos como elemento dunha construción nacional, como se entendeu desde moitos ámbitos políticos galegos establecer esta lingua como a propia de Galiza no Estatuto e os pasos que se deron para comezar a súa normalización no ensino, na administración e na vida pública galega en xeral. Polo tanto, estamos diante dun grupo social para o cal a lingua non conta coa normalidade coa que conta o castelán e isto leva á idea do galego como un rexistro popular

USC DE COMPOSTELA

ao lado doutros posibles. Na percepción da lingua que falan aparece o 'castrapo', que para as persoas falantes de galego de orixe rural que non tiveron aprendizaxe de galego na escola é a denominación da lingua que falan, xa que ao non teren pasado por unha aprendizaxe formal nela, adóptase a idea de que non falan ben o galego. Mesmo que as persoas máis novas si obtiveran unha competencia formal desta lingua no ámbito escrito, tamén aparecen ideas como a de que o acento galego é bruto/a (Álvarez 2017, p. 52).

Ademais disto, tamén xorde outro elemento nas persoas deste grupo, como é o de acudir ao castelán cando se trata de contido cultural, o que produce que este sexa un ámbito para este grupo claramente disociativo na súa experiencia vital. Non hai posicionamentos políticos claros respecto ás políticas da normalización do galego. Os seus posicionamentos son de favorables á potenciación, mais rexeitando políticas que poidan levar a un suposto monolingüismo en galego. Ademais disto, tamén teñen interiorizada unha fonda diglosia na súa práctica lingüística cando interactúan con persoas descoñecidas, xa que *a priori* vén necesario expresarse en castelán cando isto acontece. Xa por último, tanto homes coma mulleres mostran a disposición a garantir a transmisión lingüística en galego aos fillos e fillas, posicionándose a favor disto máis as mulleres.

Como podemos ver, no traballo de Pérez (2022) tamén aparecen consideracións semellantes a respecto das persoas que desenvolven a súa vida cotiá totalmente en galego. Na súa investigación, que forma parte dun traballo de fin de grao que resultaría de grande interese ampliar, analiza un perfil de TikTok dunha muller chamada Alba -@mamatopa_alba- nos que fai vídeos sobre a súa vida cotiá na que é tamén a lingua na que desenvolve a súa vida de maneira habitual: o galego. O interesante deste perfil é que os seus vídeos desenvólveos tamén no galego que aprendeu de maneira nativa -o que podemos chamar a súa lingua vernácula- e non no galego normativo. Polos trazos lingüísticos que emprega podemos situar a esta usuaria desta rede social na área fisterrá, no occidente da Coruña (Pérez 2022, p. 21-22), polo que emprega, entre outros trazos lingüísticos, o que na dialectoloxía galega se deu en chamar gheada e seseo (Fernández Rei 1990), trazos moi estigmatizados dentro da diversidade lingüística do idioma galego.

Precisamente, algúns dos primeiros comentarios que Pérez (2022, p. 22) atopa dan conta da idea de asociar o "acento galego", o que non é máis do que o noso acento, que moitas persoas falantes de castelán en Galiza non o identifican en si mesmas, como algo que denota unha distorsión da realidade para estas persoas castelanfalantes que identifican acento nas persoas que falan galego mais non en si mesmas: "Fuérzalo menos y parece real" [mamatopa_alba-02-R012], "sempre falas así ou exageras o acento para os vídeos? [mamatopa_alba-02R115]" (Pérez, p. 22). Polo tanto, inclusive persoas que se expresan por escrito nun galego que podemos considerar vernáculo, tamén cuestionan a prosodia galega que emprega Alba nos seus vídeos, o que denota unha falta de normalidade e de exposición á lingua galega que se emprega con asiduidade en grandes áreas de Galiza. Outros comentarios dan conta de como aínda se asocia a fonética galega -cando se afasta da lingua castelá nos seus trazos, xa que esta é a lingua normalizada e que marca o prestixio social na nosa sociedade- á brutalidade ou á ruralidade e, na interpretación social das persoas que interactúan con Alba á falta de formación: "yo soy gallega pero no hablamos así de bruto", mamatopa_alba-03-R006; Pq tienes que hablar así? Los gallegos no hablamos así, normal q piensen q somos paletos, siempre exagerando el acento, mamatopa_alba-09" (Pérez, p. 22).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Porén, fronte da constatación da pervivencia destes estereotipos e prexuízos que son un grande lastre para o proceso de normalización do idioma (Monteagudo 2019, p. 26), aparecen na investigación da autora elementos que poden alimentar a esperanza para un futuro de normalización da lingua, xa que algúns falantes que posúen trazos fonéticos como os que a creadora de contido analiza expoñen nalgúns comentarios actitudes positivas cara ao emprego dos seus trazos desde unha dimensión de solidariedade que poderiamos dicir que é tamén outra expresión da identidade afectiva: "cada parte de Galicia ten o seu acento e ben bonitos que son (mamatopa_alba-10-R310); Pois non hai nada máis ghallegho que a gheada... se foran tomar polo cú... (mamatopa_alba-10-R310)" (Pérez 2022, p. 24). Inclusive, dentro destes comentarios, atopamos a idea de que as persoas que falan así, co "acento" de Alba, son galegos de "pura cepa": "SA quiseran moitos ser galegos de pura cepa VIVA MIÑA TERRA GALEGA E O MEU ACENTO (mamatopa_alba-09-R285)" (Pérez *ibidem*).

Alén desta adhesión ao emprego da gheada e o seseo dentro da comunidade de persoas que ven os vídeos de Alba, a súa postura mostra unha clara defensa e lealdade á súa lingua vernácula (Pérez 2022, p. 29), o que leva, por así dicir, a crear un espazo na comunidade virtual onde outras persoas atopan un lugar onde expresar tamén esta defensa e lealdade non só dos trazos que presenta a creadora de contido, mais tamén dos trazos que presenta a diversidade lingüística dentro do idioma galego: "a min encántanme cada un dos distintos acentos de Galiza (mamatopa_alba-10-R134); A gheada e o seseo é o mellor do galego!! (mamatopa_alba-05-R030); o idioma galega e a nosa identidade en cada zoa (mamatopa_alba-05-R021)". E inclusive, dentro dese espazo, aparecen consignas xa habituais dentro dos movementos que proclaman un maior compromiso por parte das institucións e da poboación galega en xeral, cunha maior promoción da lingua galega: "o único galego mal falado é o que non se fala (mamatopa_alba-09-R279)" (Pérez 2022 *ibidem*).

Deste xeito, atopamos aquí, alén dun discurso que podemos dicir que se solidariza coa *tiktoker* galega, unha comunidade de galegas e galegos que falan o idioma, que mostran unha lealdade cara a el con argumentos desde unha posición afectiva cando se trata de reivindicar os trazos máis vernáculos galegos e que rompen tamén co hábito de consumos culturais en castelán, unha vez que acoden a unha *influencer* ou creadora de contidos en redes sociais que emprega o galego nos seus vídeos e nas súas interaccións con usuarios. Os intercambios nesta comunidade reforzan a validez das variedades dentro da diversidade lingüística no galego para interactuar con calquera outro galego, rompendo dinámicas nas prácticas comunicativas como responder en castelán a persoas que falan esta lingua, mais tamén dando argumentos que serven como ferramenta para negar a superioridade lingüística do castelán, a ideoloxía da lingua estándar ou que expoñen unha realidade como a de que para as persoas máis novas, cada vez élles máis estraño persoas que falen cunha prosodia galega e con trazos como a gheada e o seseo, o que implica que na súa vida diaria cada vez menos, se vén expostas ao galego dalgún xeito, e polo tanto poden realizar a súa vida diaria en Galiza en castelán sen precisar ter contacto algún co galego.

3.3.2 O discurso do bilingüismo utilitario e pasivo. As ideoloxías que se mostran.

Este segundo discurso atópase en persoas de procedencia vilega e urbana, xa que como nos di o informe do CCG (2017, pp. 52-53), as persoas que desenvolveron este tipo de discurso foron aquelas procedentes da vila de Viveiro e da cidade de Vigo. A extracción

USC DE COMPOSTELA

social que predomina nestas persoas é media ou media alta. É un discurso que fala dunha convivencia entre as dúas linguas mais non na fórmula promocionada polos opositores a unha maior normalización da lingua galega, mais pola convivencia e o espazo compartido das dúas linguas. Neste discurso atopamos trazos que o aproximan a aquel que presenta cuestións afectivas para desenvolver as complexas relacións entre lingua e identidade, mais que en definitiva, mesmo que as persoas que o desenvolven relatan unha convivencia coas dúas linguas, está marcado por aquela lingua que predomina nas súas interaccións sociais. Debido a isto, podemos subdividir estes dous discursos segundo a lingua que predomine: o galego ou o castelán.

Naquelas persoas nas que predomina o galego, os contextos de emprego do castelán ten unha perspectiva utilitaria, xa que se daría en espazos onde se procura unha inclusión horizontal e tamén na circulación laboral, isto é, integrarse en novos grupos en pé de igualdade con eses individuos, sen empregar a lingua marcada, e no entorno do traballo. O galego, porén, vai ser relegado a espazos onde os suxeitos non sexan condicionados por ese tipo de factores, como podemos intuír que serían as relacións familiares ou de vellas amizades. Existen, polo tanto, como xa dixemos, proximidade neste discurso cos discursos da identidade afectiva. Conforman o que o informe do CCG (2017, p.53) deu en chamar "bilingües utilitarios". Podemos observar, como dentro do discurso deste primeiro subgrupo se estruturan actitudes nas que subxacen diversas ideoloxías, como podemos observar cando se fala dos espazos onde se emprega o galego e o castelán. Como podemos ler en Pérez (2022, p.35), neste discurso aparecen as consecuencias do intenso contacto entre o galego e o castelán, que mesmo sendo as dúas linguas oficiais, o prestixio social do que gozan un e outro non son equitativos, o que resulta nunha maior vulnerabilidade da lingua en situación de minoración nas prácticas lingüísticas cotiás en diversos contextos sociais.

Unha destas vulnerabilidades aparecen reflexadas en comentarios que ela atopa en respostas á *tiktoker* sobre a que elabora o seu traballo, como cando se cuestiona que o galego se poida empregar fóra do que un dos usuarios chama as aldeas (Pérez 2022, p. 31): "el verdadero gallego es el que se habla en las aldeas (mamatopa_alba-10-R003-RS04). Deste xeito, o que podemos chamar a ideoloxía da superioridade lingüística (Pérez 2022) ou a ideoloxía nacionalista lingüística (Moreno Cabrera 2008) vai cuestionar a presenza do galego cando esta se amplía a espazos nos que os esquemas destas ideoloxías só esperan atopar linguas prestixiadas, moitas veces asociadas aos Estados nación, como o francés, o alemán, o italiano etc., ou linguas propias dos mercados globais, como é principalmente o inglés, mais no caso que nos ocupa, o que se cuestiona é a presenza do galego no canto do español, como Pérez (2022, p. 39) observa nun comentario a un vídeo onde non hai son e a *influencer* só inserta texto no vídeo en galego: "Pero vamos a ver? Eres capaz de entender bonita!!!! Q aqui hablamos todos español???? O solo hablas para los gallegos?" (mamatopa_alba-07-R001).

Deixando agora de lado como o galego se presenta como a opción a ser empregada en contextos sociais non condicionados por relacións laborais ou de relacións gregarias con outros individuos fóra dos círculos máis íntimos, é preciso trazar o outro subgrupo que xorde neste discurso e as ideoloxías que o estruturan: a dos falantes bilingües con predominio castelán. Para este grupo, precisamente, o galego é unha lingua que aparece con certa espontaneidade na convivencia e en relacións horizontais (Álvarez 2017, p. 53). Entre os seus membros, a concorrencia das dúas linguas é algo visto dunha maneira

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

natural: o galego ten futuro independentemente do seu comportamento persoal. Non hai un cuestionamento da maior presenza do castelán, xa que cada un pode falar na lingua que queira sen ningún tipo de presión nin condicionamento. Estes individuos son o que no informe do consello se chaman "bilingües pasivos" (Álvarez 2017 *ibidem*).

O galego non é un elemento que se insira na súa identidade persoal, non hai unha querenza afectiva, mais no nivel de grupo móstranlle aprecio como un elemento da identidade colectiva que o conecta con outros territorios do estado español como Cataluña, onde tamén aparece unha lingua diferente do español como elemento importante na súa identidade cultural. A pesar disto, no seu discurso, déixase clara a diferenza a respecto do compromiso entre falantes de catalán e galego, así como a súa representación en espazos sociais de referencia. Con todo, critican a conciencia colectiva na sociedade galega que asume o falante de galego cun status social máis baixo ca aquelas persoas falantes de castelán, así como que haxa partes da sociedade que sexan contrarias á lingua galega e mostran, tamén, posicións favorables á normalización. Mesmo así, a ideoloxía que pon ao castelán na cómoda posición de superioridade lingüística, aparece cando falan da proxección persoal, xa que esta está asociada ao castelán, e tamén na aparición no discurso de tópicos que falan da suposta imposición do galego.

Relacionado con esta suposta imposición do galego, a recuperación de espazos pola lingua a respecto do castelán é recoñecida como algo beneficioso, xa que ocupar espazos como a administración pública, interprétano como algo que lle dá visibilidade. A pesar disto, tamén recoñecen a distancia que existe entre a situación do idioma e a realidade social. Contrario a estas actitudes, que se corresponden cunha ideoloxía bilingüe que asume a posibilidade da convivencia entre os dous idiomas, aparecen algúns elementos retóricos da ideoloxía da superioridade lingüística do castelán en referencias á inconveniencia da aprendizaxe de contidos científico-técnicos en galego, así como unha falta de conciencia da necesidade de esforzo á hora de aprender unha lingua na súa forma máis estandarizada, como acontece tamén co castelán, xa que fan referencia ao esforzo adicional da aprendizaxe de galego, algo que non sabemos se acontece noutras linguas, mais que *a priori* non acontecería por exemplo co inglés ou co francés, outras linguas moi presentes no sistema educativo galego, xa que é moi desigual o prestixio que teñen estas linguas no mercado lingüístico internacional, recuperando o iluminador concepto de Bourdieu (1985; Del Valle 2024).

Alén deste discurso onde aparecen un conxunto de actitudes que rebelan como as ideoloxías da superioridade lingüística do castelán e da cultura monoglósica (Del Valle 2004, p. 15) estruturan o argumentario inclusive de persoas que nun principio son favorables no que respecta á convivencia das dúas linguas na sociedade e á normalización da lingua galega, que supón recuperar espazos sociais para esta lingua que se perderon nun proceso de dominación dunha sobre a outra lingua, podemos percibir tamén como aparecen a ideoloxía purista da que nos fala Pérez (2022, p. 38) cando, como nos conta o informe do CCG (2017, p. 54) as persoas que se consideran bilingües declaran ter consideracións pouco positivas sobre o seu galego, do que din que o consideran incorrecto xa que está afastado do estándar. Esta ideoloxía rebélase moi presente tamén nas redes sociais onde o galego gaña cada vez máis espazo. A pesar desta maior presenza de galego na internet, os comentarios dos galegofalantes a respecto da creadora de contido sobre o que Pérez (2022, p. 38) realiza o seu traballo son altamente sancionadores e representan unha necesidade de corrección en base ao estándar que, como xa dixemos, integra tamén

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

de certo xeito a cultura europea influenciada por unha forte presenza da ideoloxía da estandarización: "A gheada será normativa pero a 'j' non existe, existe o fonema 'gh' ao falar. Pero dise contaxio, contagio é un castelanismo (mamatopa_alba-04-R040)"; "hai un pouco de castelanismos pero tes toda a razón (mamatopa_alba-02-R075)". Destes dous comentarios, chámanos especial atención o segundo, onde semella, polo contexto, que se emprega a palabra castelanismos como sinónimo de erros.

Xa para rematar, con respecto a este grupo de informantes, o informe tamén fala do seu consumo cultural (CCG 2017, p. 54) no que non se diferenza moito a respecto do anterior grupo. Chama a atención, iso si, e por iso cabe pensar nas posibilidades normalizadoras dos medios de comunicación, a referencia á televisión pública en galego e ás series infantís e os deseños animados, que son recordadas como significativas e positivas, mais que co paso dos anos foron perdendo importancia. Relacionado coa lingua e a infancia, cando falan da transmisión lingüística aos seus fillos e fillas, a percepción é a dun escaso compromiso coa transmisión da lingua galega, o que non chama a atención pola dispersión do seu discurso sobre a lingua galega na sociedade.

3.3.3 O discurso do monolingüismo persoal e a tolerancia bilingüe. As ideoloxías que xorden.

No que respecta a este discurso, as persoas que son partícipes do mesmo son habitantes de áreas urbanas ou vilegas (CCG, p. 55), e podemos delimitar este discurso de maneira próxima ao discurso anterior, o chamado bilingüismo utilitario, máis en concreto na súa subvariedade que podemos chamar bilingüismo utilitario pasivo. Neste discurso atopamos argumentos que fan referencia a unha convivencia tolerante entre as dúas linguas que, na perspectiva dos suxeitos do grupo, atopan perfectamente compatible cunha escolla persoal de monolingüismo en castelán. No que se refire á situación sociolingüística e ás perspectivas do galego, as súas visións atópanse na asepsia e, inclusive, nunha especie de positivismo infundado. É un discurso propio de persoas monolingües en castelán que desenvolveron toda a súa socialización en espazos urbanos e vilegos nesta lingua, sen percibir a necesidade de empregar o galego. Tiveron como lingua inicial o castelán e é nesta lingua na que proxectan as súas expectativas. A pesar disto, perciben unha certa presenza social das dúas linguas e recoñecen o papel da escola no acceso ao coñecemento e uso do galego.

Como xa dixemos, hai unha grande proximidade aos discursos caracterizados anteriormente, e polo tanto, atopamos tamén elementos semellantes na retórica destes informantes, como son os argumentos da identidade afectiva ou o discurso do bilingüismo para o cal a identidade galega non é incompatible coa española. O galego atópase para este grupo como algo afastado do seu ámbito vivencial, que como xa dixemos se corresponde con cidades ou vilas galegas, e asóciase con xente maior e o ámbito rural, o cal non é moi afastado para as persoas das vilas. A pesar de atribuírlle ao idioma un valor de identidade colectiva, séntense vagamente partícipes desta, e no atópase no seu discurso tópicos como os do acento galego. Como xa vimos en Pérez (2022, p. 22), os ataques cara ao acento galego están moi presentes nas discusións do ámbito dixital sobre a lingua que emprega a *tiktoker* @mamatopa_alba, á que algúns usuarios acusan de forzar ou inclusive esaxerar o acento, e asocian este acento a ser brutos, "paletos" ou síntomas de incultura e ruralismo (Pérez *ibidem*).

Mais cabe aquí chamar a atención ás respostas que esta *tiktoker* dá a algúns destes ataques, que son, obviamente grande parte deles, escritos en castelán. Nun dos vídeos que

ela fai respondendo a estes ataques aparecen cousas que nos chaman a atención, polas múltiples capas de análise que se poden realizar sobre esas respostas (Pérez 2022, pp. 22-23):

> Xa **puxen a bata** para contestarche || Cada VES que conteste un comentario como este **von a poñela bata porque é como se me dera superpoderes|| Los gallegos no hablamos así|| Claro| Os GHALLEGHOS falamos coma ti | En castellano || Si eres GHALLEGHO | que o dudo|| Eh** | Saberás que en cada parte de GHALISIA se fala dunha maneira|| Por falar como falo eu non son paleta|| Paleta é unha persona coma ti que pon este tipo de comentarios|| Así que | Si non che GHUSTA como falo eu non veñas | Mandenche vir eu? No |ENTONSES a que ves?|| A que ves?|| Así que veña|| Como non che mandein vir | vai por donde viñestes | SERRA o TikTok e ponte a leer un libro | En GHALLEGHO mellor | Vale? || (@mamatopa_alba 25/10/2021)

Subliño en negriña como a *influencer* emprega, para dar respostas aos usuarios que interpelan as súas interaccións na rede, de maneira irónica, a relación entre a bata e as figuras de autoridade, como por exemplo podemos pensar nun médico. Nos anuncios de pasta de dentes, por exemplo, as persoas que participan sempre empregan batas brancas. Poden non ser dentistas reais, mais parece que hai un consenso colectivo de que unha persoa que emprega unha bata branca é alguén que representa autoridade para falar do tema sobre o que está falando. É habitual observar persoas en herboristerías ou tamén anuncios de deterxente con batas brancas sinalando que teñen a autoridade para emitir estas falas. No caso de Alba, a creadora de contido "pon a bata" dunha maneira irónica para enfrontar os comentarios de detractores desde unha posición de autoridade. É neste momento onde aparece a complexa relación entre ideoloxías e conceptos como lingua, identidade, pertenza social etc. Cando Alba se pon a bata e responde, un dos primeiros argumentos é a descualificación por estar este escrito en castelán e, de seguido, cuestiona a pertenza ao grupo social galego da persoa que o escribiu.

En primeiro lugar, nesta resposta, cabe situar socialmente a motivación para o cuestionamento da pertenza ao grupo, xa que como Pérez (2022, p. 8) di no seu traballo, o galego é unha lingua nacional emerxente cuxo proceso de estandarización (seguindo o esquema tradicional de Haugen (1959), se desenvolveu tardiamente por ser esta unha lingua en cuxo proceso histórico foi sometida a un proceso de minoración. Acontece que, como na maior parte de linguas europeas, o seu proceso de estandarización foi da man da emerxencia dunha conciencia nacional (Pérez 2022, p. 37). Empregamos aquí o traballo de Pérez (2022) por simple comodidade, xa que numerosos estudosos sobre a historia da lingua galega realizaron traballos nos que se fala disto. Un do que xa falamos foi Monteagudo (2024; 2019), mais ao que queremos chegar aquí é que este desenvolvemento dunha consciencia nacional tamén levou ao desenvolvemento dun nacionalismo, neste caso o galego, que ten particularidades respecto a outros nacionalismo, como estar ancorado, principalmente, en ideoloxías de esquerdas. Por que falamos disto? Pois porque, como nos di Woolard:

> las ideologías de la lengua no tratan unicamente sobre la lengua. Más bien imaginan y ponen en juego los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología. A través de estos vínculos se apuntalan, no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> persona y el grupo social, así como las instituciones sociales fundamentales, por ejemplo los rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, el estado-nación, la enseñanza y la ley (2012, p. 19).

Polo tanto, na maneira de comezar a resposta, xa podemos intuír, que efectivamente, a discusión cun trasfondo lingüístico non vai sobre lingua, ou non vai só sobre lingua. Como dixemos antes, o desenvolvemento dun estándar da lingua galega para ser empregada polas institucións na nova normalidade democrática, levou consigo a emerxencia dunha conciencia nacional -se é que non estivo sempre aí- e tamén a estruturación dun artefacto ideolóxico que podemos chamar nacionalismo o cal, como nos din Blommaert & Verschueren (2012, p. 267): "se ve como un desarrollo "natural" anclado en identidades lingüísticas y étnicas".

Dito isto, o que podemos observar na resposta de Alba é tamén unha ideoloxía nacionalista galega que cuestiona a pertenza ao grupo "galego" desa persoa por escribir en castelán. Para entender esta resposta hai que entender, volvendo a Woolard (2012 [1998], p. 27) as ideoloxías como prácticas significativas que constitúen aos suxeitos sociais, como a afiliación e a identidade, que se achan interligadas de maneira complexas co poder. Para observar como isto é complexo no caso galego, podemos encontrar exemplos disto en case calquera plataforma en liña como *Tiktok*, *Instagram*, *Facebook* etc., onde as persoas traten temas sobre as linguas. Outro caso de creadoras de contido en *Tiktok* é Mercedes Silva do perfil @totakeki. No seu perfil, Mercedes defínese, entre outras cousas de Galiza e do Depor, e fai vídeos sobre diferentes cousas, entre elas cuestións sobre lingua. Nun dos seus vídeos, Mercedes fala sobre os datos do IGE de 2023 e reflexiona sobre o papel da sociedade neses datos e tamén o seu papel como creadora de contido que, como di, ás veces fai vídeos en castelán, o que segundo ela convértea tamén nunha desas persoas "culpables" deses datos. Como imos observar, este vídeo desata un debate onde podemos observar diversas cuestións, desde a pertenza á identidade colectiva galega de aqueles que falan español até o choque entre as normas sociolingüísticas e os reximes normativos que funcionan dentro da nosa sociedade (Del Valle 2024).

Só para rematar, non nos é estraño que as persoas con este tipo de discurso participen de tópicos negativos cara ao acento galego, que as persoas que están a favor de políticas de normalización da lingua galega son nacionalistas e de que a ampliación de espazos e da presenza da lingua galega debido a estas políticas son unha imposición que, en definitiva só afectan á vida administrativa e educativa en Galiza, o que violenta a presenza do castelán, que é a lingua predominante na súa proxección individual e que relacionan como única lingua que debe ser estimada para a relación con persoas estranxeiras, como un sinal de cortesía (Álvarez 2017, p. 56). Para este grupo, o emprego do galego, que eles din que poden empregar eventualmente, é caracterizado de xeito condescendente. Correspóndelles á institución escolar a continuidade do uso do galego, mais consideran inconveniente aprender contidos científico-técnicos nesa lingua.

En contraste con estas posturas que podemos dicir que son estruturadas por actitudes que articulan ideoloxías de superioridade lingüística do castelán respecto do galego (Pérez 2022; Regueira 2024), aparecen actitudes que reflexan unha ideoloxía que podemos considerar da convivencia de linguas en contacto ou de normalización do galego, xa que denuncian a falta de compromiso coa lingua nos centros privados, ou a falta de calidade da lingua empregada nos medios públicos en galego. Esta baixa calidade

da lingua considérana resultado da dialectalización e da castelanización, sen que esclareza o informe se aparece a consciencia de dialectalización ou de galeguismos no seu castelán. Tamén recoñecen o idioma como lingua de cultura e creación literaria. Canto ao consumo cultural aparece unha valoración do acceso a contido en galego, garantido pola escola, sen unha tradución, así como demostran o acceso a contidos por medios electrónicos en inglés. Canto ao galego, falan do consumo de música en galego, mais sen mostrar unha grande estima. E declaran que a transmisión lingüística á súa descendencia será realizada en castelán.

3.3.4 Os discursos pola normalización do galego. As ideoloxías que se revelan.

Un discurso que tamén aparece nos grupos de discusión que analiza o informe do Consello da Cultura Galega é o daqueles que se mostran favorables á normalización da lingua galega (Álvarez 2017, pp. 57-58). Este tipo de discurso aparece en persoas mozas con orixe urbana e vilega e cun status socioeconómico que podemos caracterizar como medio. A súa infancia caracterízase por unha presenza das dúas linguas en maior ou menor medida, polo que podemos dicir que se caracterizan por unha socialización bilingüe. Para estas persoas, a lingua galega é un elemento da súa identidade persoal, e a retórica argumentativa deste grupo para posicionarse na situación sociolingüística galega está próxima á das persoas que presentan actitudes afectivas para as súas prácticas lingüísticas como falantes de galego e a aquelas que presentan argumentos do chamado bilingüismo utilitario. Porén, neste grupo aparecen claras diferenzas nas ideas que presentan con respecto á análise da situación sociolingüística galega. Para elas e eles, o galego está nunha situación moi complexa e é necesario un compromiso coa lingua. Por este motivo, estes informantes presentan unha tendencia ao monolingüismo en galego, e podemos derivar dúas posturas: aquela que salienta a importancia da normalización do galego e a que presenta unha postura militante pola normalización do galego.

Para este grupo, o galego é un elemento chave da identidade colectiva e coinciden con outros grupos na reflexión crítica sobre a perda de falantes dentro da sociedade galega. En coherencia con este argumentario negan que exista unha liberdade realmente efectiva dentro da sociedade para escoller a lingua que realmente quere cada persoa, así como rexeitan tamén tópicos que aparecían antes como o que fala da imposición do galego, a necesidade de dirixirse a alguén descoñecido en castelán ou a necesidade desta lingua para proxectarse socialmente. Como podemos ver aquí, este tipo de argumentario reflicte a continuidade do proceso de construción nacional que levou á necesidade da elaboración dunha lingua codificada (Monteagudo 1999; 2019; Pérez 2022; Regueira 2024) e á súa normalización.

Este discurso tamén trae un elemento compartido na maioría dos grupos de discusión formados por mozas e mozos, como é o maior cosmopolitismo dos grupos sociais máis novos. Porén, ao envés do que acontece noutros segmentos sociais, para as persoas deste, o cosmopolitismo non implica o uso exclusivo do castelán -de facto, como nos di Rodríguez (2022), na súa experiencia como docente, no circuíto académico europeo a presenza do castelán é case nula, a única lingua cunha verdadeira representatividade na produción científica é o inglés- o que esa socialización non poida levar vinculada a lingua e a cultura galegas. Como podemos observar no traballo de Pérez (2022), no debate público que se establece en *TikTok* esta perspectiva non aparece con todos estes trazos, mais si aparecen comentarios que mostran un certo orgullo a respecto

de falar galego, sobre todo cando se discute arredor da forma certa de falalo, xa que recordemos que Alba fala con gheada e seseo e ese xeito de falar é cuestionado por outros usuarios.

Dentro destas discusións aparece un grupo de usuarios que demostran actitudes positivas cara ao uso do galego e cara á visibilización da diversidade que existe tamén dentro da lingua, amosando un grao máis elevado de adhesión ao seu dialecto ou lingua vernácula (Pérez 2022, p. 24):

> Son GHALLEGHA si | GHALLEGHÍSIMA || E si | ORGHULLOSÍSIMA || Pa' falar GHALLEGHO son boísima|| Pa' falar castelán malísima||; A gheada e o seseo é o mellor do galego!!! (Pérez 2022, pp. 28-29).

Inclusive podemos observar como dentro destas discusións acéptanse ideoloxemas como: "o único galego mal falado é o que non se fala" (Pérez 2022, p. 29) que na súa época xurdiron en campañas de normalización lingüística, con orixe institucional, e que como vemos chegáronse a popularizar até o punto de ser empregadas en discusións informais nas redes sociais. E aparecen, finalmente, argumentos que agradecen á creadora de contido polo labor que fai nas redes de maneira particular: "Xente coma ti fai país. Grazas por divulgar en galego" (Pérez 2022, p. 30). Outros moitos comentarios que recibe Alba, como xa vimos, son detractores da idea do galego como como peza elemental da identidade colectiva, mais tamén aparecen moitos outros comentarios criticando que fale coa súa variedade.

Xa para rematar de falar sobre este grupo, e enlazando un pouco coa idea do parágrafo anterior, nel tamén aparece a idea de que a institución escolar lle outorgou competencia e referencias intelectuais nesa lingua, así como é un elemento imprescindible para a normalización da lingua na sociedade. Porén, a pesar de como se estrutura o seu discurso, coinciden con todos os anteriores grupos na baixa percepción que mostran das súas competencias lingüísticas en galego, xa que din que o seu galego non é de boa calidade. Como puidemos observar, a ideoloxía do purismo lingüístico abrolla aquí tamén en persoas que mostran un discurso de orgullo cara ao galego e o seu papel fundamental na constitución dunha comunidade. É interesante, que apareza esta ideoloxía cando tamén declaran que empregan o galego nos medios dixitais. Algo que fai este grupo diferenciarse do resto, así como o seu compromiso de empregar o galego como lingua de transmisión para as súas fillas e fillos.

3.3.5 O discurso monolingüe intolerante en castelán. As ideoloxías que ostenta.

É preciso aquí facer referencia un último grupo do que dá conta a investigación do CCG (2017, p. 58), como é a daquelas persoas que son monolingües en castelán e mostran desafecto polo galego. No seu discurso mostra un desafecto polo galego que estrutura de maneira radical mais que non mostra moita elaboración. Poderiamos dicir que é un discurso conformado por ideoloxías da superioridade lingüística do castelán, da que xa falamos antes, e que aparecen con moita frecuencia nas redes sociais, como xa observamos con exemplos que cuestionaban á creadora de contido da que antes falabamos se só se comunicaba cos galegos ou que por que facía vídeos en galego se aquí "todos" falabamos castelán. A pesar deste discurso contrario ao galego, como xa dixemos, dentro das ideoloxías aparecen actitudes que mostran ese trazo contraditorio do ser humano e que mostran certa preocupación cara á perda de falantes. As persoas autoras do informe din que esta é unha expresión singular, que non conforma un grupo social representativo,

USC DE COMPOSTELA

a pesar diso, é indicio da presenza minoritaria dunha actitude recoñecible na sociedade. Con todo, dadas as circunstancias nas que se aprobou o Decreto para o Plurilingüismo do 2010, puidemos observar que a pesar de ser unha expresión minoritaria, en certas circunstancias sociais os discursos minoritarios poden adquirir unha grande presenza pública cando estes son lexitimados polas institucións mediáticas e políticas.

Estas estruturas que teñen grande poder para dar voz a argumentos, mesmo que sexan minoritarios, as cales inclusive nunha situación como a que se viviu entre 2004 e 2009 deron mostras dun certo consenso de arredor da importancia da promoción da lingua galega e da necesidade de ampliar os espazos para ela na sociedade, en vistas a acadar unha efectiva normalización da lingua, rapidamente viraron as costas a esta opción que, evidentemente establecía unha nova estrutura no que respecta ao *rexime de normatividade* das linguas en Galiza para acadar determinados obxectivos políticos que visaban establecer unha continuidade do poder ideolóxico que, coa excepción dun total de sete anos, mantívose intacto no territorio galego desde a transición. Porén, e a pesar de todo isto, no final deste capítulo imos poder ver como este tipo de posturas moitas veces encontran no espazo público de discusión, no que se converteron para a mocidade as redes sociais, un lugar no que negociar e reelaborar os discursos até puntos máis transixentes, menos radicais e que poden inclusive ser antagónicos ás ideas concibidas no comezo da negociación.

3.4 Propostas da glotopolítica

A través das entrevistas realizadas, algo que se revelou como un importante obxecto de análise a partir do discurso do profesorado do ensino público -dado que descartamos o sector privado como obxecto de estudo na nosa análise, mesmo considerando que podería ter un prolífico potencial- é o modelo de planificación lingüística que se está a aplicar nestes centros. A política lingüística aplicada no ensino conta xa con quince anos e foi obxecto este mesmo ano de xornadas e encontros para a análise dos pola perda agudizada de persoas falantes de galego, sendo o segmento da poboación escolarizada na que se observan os peores datos. Porén, como xa vimos tamén, para realizar esta análise necesaria da situación do ensino da lingua galega, é necesario entender xunto coa planificación lingüística as actitudes e as ideoloxías que estruturan os discursos na sociedade galega e que, en definitiva, son tamén os que rematan por estruturar as políticas lingüísticas concretas que se aplican nos máis diversos chanzos da administración e o ensino.

Para facer ponte entre a planificación e as políticas lingüísticas, as autoras e autores que revisamos empregaron diferentes estratexias como, por poñer un exemplo, fixo Formoso (2013, p. 22), que para responder á preguntas sobre os motivos de os galegofalantes teren unha maior flexibilidade ca os galegofalantes á hora de mudar de lingua, recorre a unha póla da sociolingüística occitana. Esta corrente é denominada, como Formoso nos conta, *sociolingüística interventiva*. Para os sociolingüistas que conforman esta vertente, non hai unha realidade concreta, xa que esta é unha *representación* do individuo, e sería dentro desta representación onde unha persoa establece relacións e comportamentos que configuran o *imaxinario comunitario*. Deste xeito, estas representacións estrutúranse dentro da interxección entre o imaxinario e o social, e son construídas a partir de experiencias, informacións e modelos de pensamento que son recibidos e transmitidos a través das *estruturas de sociabilidade* (Marcellesi e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Guespin 2021, p. 16), termo este que provén da historiografía e que Marcellesi e Guespin suxiren como un concepto útil para a investigación *glotopolítica*.

Para a chamada sociolingüística interventiva, estas representacións serían un xeito de descodificar o cotián, como unha especie de coñecemento colectivo (Jodelet 1998, p. 473), que constituirían un conxunto de normas e representacións sociolingüísticas. En definitiva, un *imaxinario sociolingüístico colectivo* (Boyer 1997, p. 17), e que rexe, en última instancia, os comportamentos e usos lingüísticos dos e das falantes. Porén, dado o carácter social que lle outorga esta corrente sociolingüística aos comportamentos e ás prácticas, consideramos que falta nesta perspectiva o carácter político que os individuos lle outorgan á linguaxe, e polo tanto, mesmo que consideramos que pode ser unha aproximación á investigación do fenómeno da comunicación, a nosa perspectiva é que só pode ser complementario do campo de estudo da *glotopolítica*, concordando co que din Marcellesi e Guespin (2021, p. 11):

> Ninguém na França pensaria em negar a utilidade, para outros países, da ação política sobre a linguagem. Aliás, é difícil imaginar como se poderia ocultar a importância dessa prática em países como o Quebec ou a Catalunha diante da amplitude dos trabalhos nesse domínio. (Marcellesi e Guespin 2021, p. 11)

Alén de países como o Quebec e a Cataluña, neste traballo queremos reivindicar a utilidade da acción política sobre a linguaxe tamén para Galiza, algo que nos parece innegable con todo o que vimos dicindo até agora e coa historia recente do noso país.

3.4.1 A glotopolítica como forma de interrogar a investigación e as intervencións lingüísticas

Despois da revisión conceptual do campo do campo da planificación e das políticas lingüísticas e do campo das ideoloxías, consideramos acaído empregar facer unha xunción entre os dous campos, o campo da *glotopolítica*. Este campo de estudo, iniciado coa ampliación das ramas de estudo que xorden da sociolingüística, podemos dicir que inicia de arredor dos anos 80. Porén, a comezos do século XXI coñece, como xa vimos, un novo pulo grazas a pensadoras e pensadores como Arnoux (2000), Del Valle (2007) e Lagares (2021). A pesar de que, como xa vimos na parte dedicada ás políticas lingüísticas, o termo glotopolítica xurdiu en concorrencia coas acepcións planificación lingüística ou política lingüística, na actualidade, seguindo o que nos di Lagares (2018, p. 37-38), o termo glotopolítica:

> ganhou novos ares e um forte impulso ao ser utilizado por pesquisadores do âmbito dos estudos hispânicos para designar uma abordagem política sobre a linguagem [...] Elvira Narvaja de Arnaux e Susana Nothstein, definem a glotopolítica como uma disciplina que estuda as intervenções sobre a linguagem no espaço público, estabelecendo relações com posições sociais mais amplas [...] O estudo se baseia fundamentalmente na análise desses enunciados como discursos, prestando atenção a suas condições de enunciação no campo social (Lagares 2018, p. 37-38)

Deste xeito, a análise dunha intervención sobre a linguaxe como é o Decreto para o plurilingüismo que a oposición ao bipartito implementa cando volve ao poder no 2010, é unha acción que ten que ser analizada relacionándoa con posicións sociais máis amplas, e para entendelas é preciso un esquema de análise que teña:

> a vantagem de neutralizar a oposição entre língua [*langue*] e fala [*parole*], sem se exprimir a esse respeito. Designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso: seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre o *status* recíprocos do francês e das línguas minoritárias, por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – *glotopolítica* é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político. [...] toda decisão de política linguística terá necessariamente, se entrar em aplicação, consequências glotopolíticas (Marcellesi e Guespin 2021, p. 12).

Estas decisións, como pode ser o modelo de lexislación sobre a presenza das linguas nunha determinada institución como é o ensino pon en xogo un ollar político sobre as linguas no que o ideolóxico intervén (Arnoux 2000, p. 1) e, en definitiva, esta lexislación pode impor un status de cousas onde a situación que se lle outorga ás linguas sobre as que se lexisla poden ou non reproducir ou transformar as relacións de poder que estruturan as ideoloxías, as actitudes e, en última instancia, reforzar as relacións de poder da lingua maioritaria sobre a minoritaria ou reverter esta situación.

Isto acontece cando se dá a existencia de dúas linguas ou máis nun mesmo lugar, xa que como dicía Boyer (1997; *apud* Arnoux 2001, p. 3): "a coexistencia de dúas ou máis linguas nun mesmo lugar non é nunca igualitaria e hai sempre 'competencia' entre esas linguas, competencia cuxas modalidades poden ser máis ou menos violentas". Para este autor, as intervencións sobre as linguas constitúen unha das manifestacións que funcionan como síntomas, para o sociolingüista atento, dos imaxinarios colectivos e das relacións destes repertorios e usos. Ademais desta manifestación, outras expresións destas intervencións danse nos comportamentos espontáneos que se vinculan directamente cos imaxinarios puristas, as avaliacións que se fan sobre a lingua, as opinións de natureza prescritiva e as prácticas metalingüísticas que se dan tanto nos dispositivos de ensino-aprendizaxe de linguas como os dicionarios, gramáticas, libros didácticos etc., os tratados sobre as linguas ou as reformas de tipo ortográfico etc. (Arnoux 2000, pp. 3-4).

Polo tanto, dada esta caracterización do glotopolítico como a aquilo que engloba todos os feitos da linguaxe nos cales a acción da sociedade reviste a forma do político, tamén podemos observar no interdiscurso, isto é, na relación que un discurso sobre un determinado elemento ten con outros discursos, como as intervencións glotopolíticas poden ser realizadas, dentro dunha comunidade, por diversos elementos que a compoñen, desde persoas a título individual, até grupos e ou asociacións de militantes sobre a lingua dunha determinada comunidade e os seus usos. Incluímos dentro de aquí tamén os partidos políticos. A depender de que posición ocupen socialmente os axentes que promovan determinada intervención sobre a lingua, sexa esta do tipo que sexa, estas poden ser polémicas ou non.

Entran aquí o que Marcellesi e Guespin (2021, p. 25) chaman prácticas glotopolíticas, e que nunha tentativa de facer unha tipoloxía das mesmas establecen dúas categorías: o liberalismo glotopolítico e o dirixismo glotopolítico. Partindo de Ruiz (1985) e Spina (1979), os autores constatan no primeiro deles unha visión liberal que fala da crise das linguas no inglés dos Estados Unidos, algo que non é cuantificable, e que fundamenta o liberalismo lingüístico ao aceptar unha sociedade dual: un grupo intelectual que se mostra sensible aos "problemas de linguagem", mais constátase que hai unha relativización destes "problemas" cando se refire ao mundo do traballo. Xa o segundo autor expón o liberalismo para tentar refutalo. O liberalismo lingüístico fala de como determinadas sociedades teñen un apego á idea nacional que ao prexudicaría o seu

USC DE SANTIAGO

funcionamento. Isto dáse porque dentro de sociedades bilingües como Canadá, Suíza ou Bélxica entre outras teñen elites que xorden deses subgrupos con estratexias de acomodación que evitan a balcanización. Neste segundo argumento hai dúas ideas liberais: a primeira é a inutilidade da idea nacional, que pode chegar a ser nociva; a segunda a necesidade de confiar na autorregulación dos sistemas (tamén dos lingüísticos).

Deste xeito, despréndese das argumentacións liberais a idea do fatalismo. Os autores pregúntanse, lexitimamente, quen se beneficia co liberalismo glotopolítico? (Marcellesi e Guespin 2021, p. 26). Este liberalismo glotopolítico leva a unha degradación dos conflitos lingüísticos e favorece a penetración ou a manutención da ideoloxía dominante, mais este liberalismo, tanto no seu aspecto político coma noutras facetas da (in)acción do Estado, é unha política, só que é unha política do estado amorfo: a lei da selva non é unha lei (Marcellesi e Guespin *ibidem*). Polo tanto, o discurso liberal é tan só o conxunto de intervencións -ou falta de intervencións- que benefician aos grupos interesados na conservación dunha determinada situación lingüística que lles é favorable.

Doutra banda, estaría entón o dirixismo glotopolítico (Marcellesi e Guespin 2021 [1986], pp. 26-27). Como os propios autores din, o dirixismo glotopolítico é sempre máis espectacular do que o liberalismo, xa que non intervir prexudica, mais non chama a atención. Desde o punto de vista do liberalismo, a morte das linguas é atribuída a unha fatalidade; a lei da selva leva a unha inadaptación lingüística de masas de falantes que é vivida desde o autoodio, a autoculpabilización e silenciamento social. Porén, o intervencionismo crea eventos. Tómanse decisións, elabóranse informes, danse instrucións. Este intervencionismo asume formas moi variadas, desde a "inocente" intervención na familia -pensemos nas familias de neofalantes de galego (Bishop 2023) - até as formas máis codificadas socialmente.

Os autores falan do exemplo da *Ordonnance* de Villers-Cottretês onde se procura un determinado uso social, mais nun determinado tipo de discursos, o dos actos xurídicos. Polo tanto, o liberalismo glotopolítico é o recurso dunha clase politicamente conservadora. Ao contrario tamén do dirixismo, que é característico dunha clase social en ascensión. Xa para rematar sobre o dirixismo glotopolítico, é necesario chamar a atención sobre a análise baixo a oposición entre liberalismo e dirixismo, xa que esta oposición non resolve todos os problemas, dado que enmascarado de intervencionismo, a ambigüidade de determinadas disposicións glotopolíticas deixan fendas para a aparición do liberalismo lingüístico.

Cabe entón, á luz desta tipoloxía das prácticas glotopolíticas preguntarnos por que a pesar dos datos que veñen sendo presentados por institucións como o INE (2021), o IGE (2018; 2023) ou a RAG (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016; Loredo & Silva 2020) nunca houbo un cuestionamento do goberno da Xunta sobre a propia política e planificación lingüística implementadas no ensino? O actual modelo de lexislación, implantado hai xa máis dunha década, non tivo até agora mudanzas substanciais a pesar dos resultados de diminución do número de falantes, mais tamén naqueles datos que mostran os estudos de institucións como a RAG (2020, pp. 141-142) que demostran que as competencias do alumnado no fin do Ensino Secundario Obrigatorio (ESO) son maiores no castelán. Isto é algo que vai en contra da lexislación como por exemplo o Estatuto de Autonomía ou, mesmo, o Decreto para o Plurilingüismo que impulsou o goberno recén chegado á Xunta no 2009. Veremos que unha análise baseada na glotopolítica vainos axudar a responder a estas preguntas.

3.4.2 Os principais elementos para a análise glotopolítica

Como explica Arnoux (2015, pp. 35-68), diversos *axentes glotopolíticos* asociados ás políticas lingüísticas panhispánicas veñen intervindo sobre a linguaxe para establecer o ideoloxema sobre o castelán como lingua global ou, máis a miúdo *español global*. Dentro deste esquema conceptual aparecen evocacións a representacións dunha longa duración, como é o concepto de *español* ou de temporalidades próximas, como é o caso de *global*. Con este propósito, axentes como a Real Academia Española (RAE), a Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) ou o Instituto Cervantes (IC) crearon unha serie de instrumentos destinado á difusión do español que teñen, principalmente, como destinatarios os medios xornalísticos en liña. Trátase así, da conformación dun *sistema glotopolítico* coa tendencia de impor unha variedade *global* e que se estrutura a través dun *dispositivo normativo* que se relaciona coa prensa dixital despregada no marco da política lingüística panhispánica. Así como nomeamos certos *axentes*, é necesario tamén nomear *instancias* onde se difunden políticas normativas, ás veces máis ou menos explícitas. Deste xeito, tanto Arnoux (2015) canto Del Valle (2024), fálannos dalgunhas destas instancias, como os Congresos Internacionais da lingua Española (CILEs), manuais de grandes xornais como o *El País. Libro de estilo* do que a última edición é do 2021 ou *Escribir en Internet*, publicado pola Fundación del Español Urgente no 2012.

Non podemos desprezar tampouco a participación de empresas privadas que dan lugar á aparición de axentes glotopolíticos, como é o caso da FUNDEU, que aparece no ano 2005 grazas á colaboración do Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) e a Axencia de noticias EFE, de titularidade estatal española (Arnoux 2015, p. 42), ou como nos conta Del Valle (2024, pp. 52-53) sobre a colaboración da empresa REPSOL coa Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) para a creación do *Diccionario de Americanismos*. Por tras destas operacións están o éxito da diplomacia de gobernos españois de tendencias diversas e a mobilización que fixeron líderes empresariais de institucións culturais e lingüísticas. Con elas preténdese realizar un desprazamento da regulación desde as instancias para os discursos, que se proxecte sobre os medios non profesionais e postule o español como lingua global que deixe de lado a problemática articulación entre unidade e diversidade (Arnoux 2015, p. 37). Isto obrigou a RAE a reinventarse para ser útil aos intereses xeopolíticos da España -entre os que se atopan os económicos, onde atopou sustento económico, sobre todo en empresas de identidade corporativa española- co fin de non perder a lexitimidade necesaria para ser un actor relevante (Del Valle, pp. 52-53).

Como acabamos de ver, é necesario para facer unha análise glotopolítica identificar unha serie de elementos que expliquen as circunstancias sociais, políticas e económicas que nos axuden a entender determinadas circunstancias da actualidade que expliquen o universo social e as dinámicas nas que estamos instalados. Por este motivo, imos agora a partir do artigo de Marcellesi e Guespin (2021 [1986], pp. 35-38) entender un pouco máis sobre os elementos sobre os que temos que acumular información para facer unha correcta análise glotopolítica. Estes elementos son principalmente dous: os axentes e as instancias. En primeiro lugar, canto aos axentes, os autores falan da necesidade de ter en conta para facer unha correcta análise as categorías do marxismo en materia sociolingüística, como son: *clase dominante*, *ideoloxía dominante* e *clase obreira* (mesmo cos problemas que implican hoxe en día as definicións de clase dominante e clase obreira). Doutra banda xa falamos tamén do termo *estruturas de sociabilidade*, que faría referencia a aqueles espazos de encontro social onde se representan e reproducen as

dinámicas xerárquicas que se dan na sociedade, como poden ser a escola, unha asociación de veciños, un tándem de linguas etc.

Estes axente glotopolíticos están conformados polas forzas glotopolíticas activas e pasivas. As *forzas activas* son aquelas que o lingüista debe poder distinguir no agora, como son as *forzas de conservación glotopolítica*, as *forzas de innovación*, as *forzas admitidas na negociación* e as forzas *excluídas*, así como o concepto de *camadas culturalmente hexemónicas* é tamén hoxe en día utilizable. Algunhas preguntas que os autores suxiren son:

> Quais são exatamente esses intelectuais responsáveis pelos processos de identificação linguística? (Lefevre 1979; *apud* Marcellesi e Guespin 2021 [1986], p. 35) Quais são os agentes propagadores de antinormas? Como esses agentes intervêm nos conflitos normativos, com que autoridade, que sustentação e que sucesso? Um jornalista que lança uma pretensa "palavra ao vento", eventualmente fabricada para criar um acontecimento, está mais bem situado para ter êxito na operação neológica? [...] Como e em que medida são adotados, constituindo pouco a pouco uma nova norma, relativamente fluida, não escrita, em matéria de acentuação, de elisões etc.? (Marcellesi e Guespin 2021, p. 35).

Xunto con estas forzas activas das que acabamos de falar, é necesario tamén citar ás forzas ou axentes pasivos glotopolíticos que conforman a sociedade. Mentres os axentes activos empregan todos os seus esforzos en difundir normas, hai un grupo que se consideran tacitamente por un consenso social como portadores da norma. Como veremos ao longo do noso traballo, o profesorado está a medio camiño entre os dous grupos. Debido á súa formación asúmese de maneira tácita que posúen a norma estándar -de entre outras posibles- e alén diso poden emprender accións que leve a unha difusión desa(s) norma(s). Outras formas de pasividade glotopolítica operan naqueles individuos que presentan prácticas ou actitudes de recusa. Falamos aquí, por exemplo, daqueles individuos que na súa capacidade de decisión non lle transmiten aos fillos unha determinada lingua. Mesmo que vexamos isto a acontecer agora na sociedade galega -e tal vez máis acelerado ca nunca-, isto non é algo novo, e como xa din Marcellesi e Guespin:

> os especialistas de línguas minorizadas têm citado com frequência o caso de pais que se recusam a transmitir aos filhos a língua regional; essa atitude dos falantes de variedades regionais se encontra hoje nos ambiente de imigração [...] Os fenômenos do auto-ódio, conforme a expressão dos sociolinguistas catalães, devem ser estudados não somente no quadro das línguas regionais, mas para os casos de imigração também, porque essa crise da linguagem pode resultar até em graves dificuldades de identidade (2021, p. 35).

Como xa dixemos, o outro elemento da análise glotopolítica son *as instancias*. As instancias, na concepción de Marcellesi e Guespin (2021, pp. 36-37) son mencións que podemos chamar paixonais ou vistecaris sobre a elementos externos da linguaxe para xustificar unha determinada característica dela. Se observarmos os comentarios ás noticias sobre a lingua no xornal de *La Voz de Galicia* observaremos que no discurso galego instaurouse a mención a unha instancia abstracta e superior para xustificar as carencias da presenza do galego en certos ámbitos ou a falta de competencias do alumnado no ensino secundario en lingua galega. Esta instancia é a *liberdade*, así en abstracto. Os autores falan neste apartado das instancias de como os medios de comunicación a miúdo prefiren falar de traballos ou, nós diríamos de circunstancias glotopolíticas -que transmiten un coñecemento limitado ou recortado da disciplina da lingüística, antes ca recorrer a especialistas na materia-. Moitas veces, como nos conta

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Del Valle (2024, pp. 61-68), certos individuos revestidos coa lexitimidade e a autoridade por pertencer a axentes glotopolíticos validados polas institucións oficiais fan pasar por científico o que é en realidade política, como nos conta sobre a RAE do século XXI e do seu paso do político á política onde se fala, entre outras cousas, do xénero narrativo que el chama de eloxios da lingua española (Del Valle 2024, pp. 62-63).

Por este motivo, Marcellesi e Guespin (2021, p. 36) eloxian a distinción feita por M. Godelier (1985; *apud ibidem*): "entre "a valorização da pesquisa em ciências humanas e sociais" e "a divulgação segundo o modelo que algumas mídias apresentam". Desde a súa perspectiva, a propia lingüística, como xa demostraron o descritivismo estruturalista e o modelización xeneravitistas, que procuraban disciplinas para as cales a produción de datos se dese des unha perspectiva das ciencias exactas excluíndo todo o que tivese que ver co social, é unha instancia glotopolítica e pode ser considerada unha fonte de lexitimación para glotopolíticas. A investigación de instancias glotopolíticas debería dicir como funciona un sistema de regulación glotopolítica cando ela se debruzase sobre a análise no aquí e no agora, é dicir, cando adoptase unha perspectiva sincrónica, e debería, cando adoptase un enfoque diacrónico, reunir datos sobre os modos de difusión das políticas normativas, medios de presión, medidas de incitación ou o sistema de premios. O ensino debe ser aquí estudado como unha instancia glotopolítica que retransmite instancias normativas dado o seu sistema de prescrición, de incitación e de represión. A partir dos datos recolectados sobre esas instancias, será posible describir como todo iso constitúe un sistema, cal é a xerarquía de instancias a través da cal unha sociedade actúa sobre a lingua, ou como o mercado lingüístico se autorregula en sociedades que depositan a súa confianza nun certo grado de liberalismo glotopolítico. Sobre isto último, os datos do INE do IGE e da RAG fálannos claramente.

Xa por último, consideramos importante chamar a atención sobre unha observación que os autores fan sobre a cuestión das linguas minorizadas (Marcellesi e Guespin 2021, pp. 37-38), xa que para eles, durante moito tempo, estas linguas dependeron de abordaxes que non se comunicaban moi ben entre si. Mesmo coa lexitimidade de que as "grandes linguas" sexan obxecto de estudos e de que organismos particulares se preocupen coa elaboración de instrumentos, da súa difusión e da súa promoción, destácase que esa parte da lingüística aplicada só será verdadeiramente científica e operacional no día en que se realice unha xunción entre esta e as problemáticas das linguas minorizadas e das prácticas discursivas de arredor delas. Como eles din referíndose ao caso francés, este non existe fóra dunha relación, complementar e contraditoria, coas linguas minorizadas, nin fóra dunha relación entre estándar e realidade das prácticas da linguaxe.

3.4.3 Outros conceptos de utilidade para a análise glotopolítica

Imos partir para unha definición doutros conceptos de utilidade para a análise glotopolítica a partir da máis recente obra de Del Valle (2024). No primeiro capítulo desta obra (Del Valle 2024, pp. 23-46), o autor condensa os principais conceptos para a análise glotopolítica a partir das obras de autores e autoras de diversos campos, como son Bourdieu, John Locke, Gramsci, Bajtín, Voloshinov ou Wodak. Como el mesmo explica, a perspectiva que o afastou da visión da lingua como un obxecto alleo ás experiencias sociais veu de establecer unha perspectiva crítica sobre a linguaxe e aqueles elementos sociais que se constitúen en axentes lexitimados polos dispositivos sociais nos que se estrutura o poder e que son incluídos no discurso público para constituír un certo sistema normativo. No caso da lingua española, de entre outros destes axentes, a RAE é a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

institución máis facilmente identificable como un deles por diversos outros axentes, como o goberno central da España ou os principais medios de comunicación. No caso da lingua galega tamén está claro que é a Real Academia Galega (RAG) a institución máis visible que se converte en axente socialmente lexitimado para establecer unha certa organización normativa, mais como veremos ao longo deste traballo, a situación de lingua minorizada do galego fai conque no campo glotopolítico sobre o que as institucións teñen autoridade para establecer estruturas normativas se establezan tensións constantes que fai que os conceptos e os campos estean en disputa.

O que podemos dicir por agora, da man de Del Valle (2024, p. 26) é que a normatividade organízase de maneira complexa. É posible, en todas as sociedades observar situacións glotopolíticas onde se constatan diversos polos normativos dos que á súa vez se atopan reproducións a diferente escala social, desde a conversa con amizades -no ámbito familiar- até a produción literaria en ambientes altamente vixiados e institucionalizados -como pode ser a escola-. Ademais de identificar as instancias e os axentes dunha determinada situación glotopolítica é necesario reunir grande cantidade de información sobre estes, e facer unha lectura crítica dos diversos instrumentos producidos no seo destas institucións que serven, no final das contas para establecer un certo *rexime de normatividade lingüística*. A definición deste concepto, inspirado no concepto de Kroskrity (2000) *Regimes of language*, parte de entender a necesidade da aproximación crítica ás diversas institucións normativas -axentes glotopolíticos activos-.

Se fixermos unha aproximación desde esta perspectiva observaremos que o valor intrínseco destas institucións non é dado precisamente pola calidade da súa produción científica e textual, mais polo beneplácito doutras institucións nas que reside o poder, como gobernos, empresas etc. É a partir destas relacións complexas e entrelazadas cando se establecen as redes de normas que regulan as prácticas verbais. Nestas redes, determinadas entidades que participan na regulación, asígnanlle valores a estas prácticas converténdose á súa vez nas súas fontes de lexitimidade, en mecanismos de imposición implícita ou tácita de determinadas normas. Á súa vez, organízanse tamén a resistencia a esas fontes de lexitimidade e ás normas que aquelas establecen, indistintamente da camada social da que procedan. Estes rexime de normatividade, non só regulan a forma da lingua, a estrutura gramatical e os seus limites, mais tamén as producións discursivas que se dan ao seu arredor.

Cando falamos entón de asignarlle valor a unha determinada práctica á que se lle dá se lle nega este valor, é necesario falar do concepto de *indexicalidade*, xa que a norma está relacionada con este concepto. Cando se fala de *entidades*, o xeito de empregar a linguaxe de cada unha delas, sexan estas asociacións de veciños, agrupacións culturais, partidos políticos ou o goberno dunha determinada rexión, podemos percibir que a través deste emprego entenderemos tamén cales son as relacións de cada unha destas no urdido, nas loitas ou no reparto do poder. Desde esta perspectiva, o concepto de rexime de normatividade comprende a metalinguaxe, que serían aqueles elementos do discurso que refiren á propia linguaxe como un elemento central do mesmo para entender como se constrúe o espazo público. É neste espazo onde se constrúen os conceptos de *mercado* e *campo lingüísticos*, onde se dan dinámicas e prácticas como a *hixiene verbal* como táctica de control social etc. Polo tanto, e como conclúe Del Valle:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> El concepto de *régimen de normatividad lingüística* ofrece varias ventajas analíticas con respecto a sus progenitores teóricos: incluír en un mismo programa de investigación la

> multiplicidad de acciones normativas que se dan en una comunidad, y asea a nivel institucional o en la vida cotidiana; identificar como objeto de observación no solo la normatividad gramatical, léxica y ortográfica, sino también el sistema regulatorio de los vínculos indexicales entre prácticas verbales y posiciones sociales; y entender el poder como red de tensiones multidireccionales más que como una red de imposición vertical [...] En definitiva, para entender el funcionamiento de un régimen de normatividad lingüística es preciso observar tanto la política lingüística como lo político del lenguaje, conceptos siameses: distintos pero inseparables (2024, pp. 28-29).

Cando entendemos as prácticas lingüísticas e como a lingua se presenta no espazo antes ca o propio espazo, que se organiza de acordo con esas prácticas, entendemos tamén a necesidade de lanzar un ollo interdisciplinar ás prácticas culturais dado que son procesos sociais e políticos. Deste xeito, ten sentido a perspectiva que traemos neste traballo de empregar diversas teorías como son a das políticas lingüísticas e das ideoloxías e actitudes para entender a perda de falantes de lingua galega en Galicia e cal é o papel que xoga a escola como institución glotopolítica. Ten sentido tamén observar desde esta multidisciplinaridade o transcorrer histórico entre a aprobación do decreto para o uso e a promoción do galego no sistema educativo e a volta do PP ao goberno e a aprobación do decreto para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. Só os nomes, enunciados así con todas as palabras xa deixan ben claras as orientacións e as intencións políticas da aprobación de cada un deles. Aparece aquí a capacidade de análise ao entender as linguas como *artefactos culturais*:

> Como objetos dotados de materialidad y poder simbólico producidos por entidades humanas en respuesta a necesidades sociales y, con frecuencia, a imperativos políticos y económicos concretos. Como todo artefacto, cualquier materialización metalingüística de «el español» exhibirá huellas de las condiciones de su producción, recepción y uso social, y, por lo mismo, nos ofrecerá indicios de las luchas de las cuales formaron o forman parte (Del Valle 2024, p. 34).

Cando o PP emprega a palabra *plurilingüismo* para un decreto educativo que promove a introdución dunha lingua estranxeira como lingua vehicular no ensino, transloce a comprensión do plurilingüismo como unha cuestión numérica. O plurilingüismo só é posible cando hai máis de dúas linguas no ensino. Isto implica a negación da construción cultural dunha lingua e o apagamento da diversidade lingüística que existe tanto no galego como no castelán, alén de que a existencia nunha comunidade de unha ou dúas linguas oficiais non implica a non existencia de máis linguas nesa sociedade que por veces non acadan visibilidade. Por último, esta comprensión do concepto plurilingüismo aínda peora cando comprendemos que esa terceira lingua estranxeira á que se refire este decreto é maioritariamente o inglés.

O contexto da aprobación deste decreto é inmellorable para entender o significado do que se chama *escena glotopolítica* (Del Valle 2024, pp. 34-35; Arnoux 2017, p. 30), que serve para enmarcar unha situación onde a metalinguaxe forma parte dunha negociación ou loita entre diferentes subxectividades ou ben para manter e preservar un status e unha identidade ou ben que un grupo social reclame o dereito a participar na escena política. Estas escenas son exemplo de como unha determinada situación glotopolítica se compón de axentes e instancias que irrompen no espazo público para tentar alterar o que está establecido canto a situacións comunicativas. Para entendelas é necesaria unha actividade interpretativa na que se teñan en conta as múltiples voces que teñen a ambición de participar na actividade política e de amplificar a súa capacidade de

chegar a máis persoas. A negociación sobre certos conceptos como «liberdade» «imposición» «adoutrinamento» que foron levados ao debate público para xustificar unha ou outra política lingüística, debate ao que foi engadido unha boa dose de mentiras, as que hoxe son chamadas *fake news*.

Son cuestión que nos levan á xustificativa da necesidade do recoñecemento de quen pode alzar a voz nestas situación e de quen pode lexitimala, deslexitimala ou invisibilizalas segundo a procedencia desas voces e, en segunda instancia á necesidade tamén na análise do que Del Valle (2024, p. 40) chama *dialoguismo* ou *inestabilidade do signo*. Este concepto parte da obra de Bajtín e que existe en contradición da dupla: *monologuismo* e *dialoguismo*. Monologuismo sería a representación da idea de linguaxe como código que permite ao individuo a producir un significado. A estrutura do código ou a gramática serían o obxecto preferente da investigación. Alén disto, a palabra remite a monólogo, á expresión dunha única voz, porén, dialoguismo fai referencia a un diálogo, a máis dunha voz. Neste concepto captúrase, en primeiro lugar, a comunicación como unha interacción, polo tanto, esta perspectiva centra o seu ollar no intercambio verbal e en como este intercambio moldea e constitúe aos actores nese acto comunicativo.

Entra aquí a inestabilidade do signo, concepto procedente do pensamento de Voloshinov que propuña unha inestabilidade entre o significante e o significado fronte á visión estática de Saussure. Para este pensador, o enunciado constrúese en cada interacción sobre situacións previas e en función dos efectos que se espera producir na situación presente. O signo constrúese sobre experiencias previas do emisor mais tamén coas achegas das experiencias e expectativas das persoas que participen na interacción. Todas estas experiencias previas son, ademais, produto das estruturas culturais, económicas, políticas e sociais onde esta interacción acontece. Por este motivo, toda loita que se dea nestas estruturas, vai ter como primeiro campo de batalla a constitución de signos -tanto lingüísticos coma doutro tipo- que van ser á súa vez elementos para interpretar as condicións de vida dos suxeitos participantes e as súas experiencias. Dáse aquí a *zona cero* de toda experiencia glotopolítica (Del Valle 2024, p. 42).

3.4.4 A interxección entre políticas lingüísticas, ideoloxías, actitudes e educación

Nas páxinas anteriores, fixemos unha breve revisión de cal foi historicamente o papel da escola dentro das sociedades e, principalmente da Europa occidental e das sociedades occidentalizadas. Nos últimos anos, non cabe dúbida de que a escola tivo notables avances no que respecta a diversas temáticas, como a temática LGTBIQ+ ou á concienciación sobre o respecto ás persoas neurodiverxentes, por poñer algúns exemplos. A posibilidade destes avances danse grazas á introdución, como vertebradora do proceso formativo na escola, do "respecto á diversidade" (Batallán & Campanini 2008, p. 247).

Para analizar a introdución deste concepto do «respecto á diversidade» atopamos na obra: *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas en la etnografía de la educación* (Jociles e Franzé 2008); unha interesante aproximación a partir dun contexto que *a priori* podemos considerar moi diferente ao noso, mais que na verdade non o é tanto. No artigo titulado: "El «respeto a la diversidad» en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral" as antropólogas Batallán & Campanini (2008: 247-259), fan unha importante achega desde a perspectiva do Departamento de Ciencias Antropolóxicas da Universidade de Buenos Aires. Na Arxentina, como en moitos outros contextos, nos que incluímos á España, e máis en concreto Galiza, o

concepto do «respecto á diversidade» foi inserido na escola como un principio renovador nas reformas escolares dos anos noventa. Este concepto levou á escola, xunto con el, un incuestionado paradigma da alteridade, e tamén unha conceptualización esencialista da cultura. Como as mesmas investigadoras din (Batallán & Campanini 2008, p. 247), os resultados da súa pescuda sobre a introdución no currículo educativo e a documentación de campo da etnografía da educación permiten bosquexar un cadro menos alentador do que pretendeu lograr o optimismo inicial destas políticas.

Os anos noventa na Arxentina foron moi prolíficos en materia de lexislación en varios ámbitos a favor do recoñecemento e o respecto da diversidade, que por primeira vez aparecían nestes textos, e que comezaron a constituír un camiño no que o estado podería enfocar accións parar afondar na convivencia democrática. O concepto adquiriu tal importancia que a súa concreción nunha normativa educativa veu dada da conxunción de reivindicacións dos pobos orixinarios, o movemento internacional en favor das políticas xurídicas de recoñecemento e os estudos críticos sobre o sistema educativo elaborado desde distintos enfoques. Estas reivindicacións baseábanse pola constatación de que se daban na escola diferentes formas de discriminación e etiquetaxe pexorativa nas prácticas escolares cotiás (Batallán & Campanini, 2008, p. 251). Así como vimos relatando que aconteceu na España, na Arxentina, a expansión da escola fundada a finais do século XIX cos fins xa antes mencionados da creación dunha identidade nacional, ignorou a existencia e a historia dos pobos orixinarios, o que se traduciu nunha orientación monolingüe e monocultural dos currículos (Batallán & Campanini 2008, p. 251) Ínsua (2016) e Monteagudo (1999), expoñen isto de maneira moi explícita no caso español. A partir da chegada do concepto de «respecto á diversidade» ás lexislacións educativas implícanse outros conceptos dentro desta xunción entre a política, a didáctica e a pedagoxía. O primeiro destes conceptos foi o concepto de cultura e a súa análise, que traen a problemática da diferenza e da identidade que están contidas no respecto á diversidade da escola (Ballán & Campanini, 2008, p. 251).

A categoría central de cultura foi importada do paradigma funcionalista e, para esta teoría os individuos endoculturízanse (ou socializan) a través da adquisición da linguaxe e da interiorización de pautas máis ou menos estables de comportamento que os individuos reproducen e manteñen a vitalidade da cultura (Batallán & Campanini, 1999: 251). Para o funcionalismo, tamén poñer en contraste as diferenzas entre culturas illando determinados trazos que universalizan as diferentes culturas axudarían no ensino a adquirir coñecemento sobre os diferentes tipos de culturas, mais dentro deste contexto do respecto á diversidade, fica difícil explicar, por exemplo, determinados comportamentos que vulneran os dereitos humanos, como poden ser prácticas consideradas machistas na sociedade occidental, a antropofaxia, os xenocidios etc. Estas inquedanzas levan á discusión no ámbito educacional o razoamento sobre o relativismo que aparece tamén nos ámbitos xurídicos internacionais. No ámbito da educación, o recoñecemento da pluriculturalidade non pode fuxiro do etnocentrismo cando promove a análise de semellanzas e diferenzas desde o implícito nós hexemónico (Batallán & Campanini 2008: 253). No caso dunha lingua minoritaria, como é o galego, a escola ten que debaterse na pulsión do seu obxectivo orixinario, que sería esa creación da consciencia nacional, esa construción e reprodución de consciencias e, por outra banda, o respecto á diversidade e o proteccionismo da diversidade lingüística, ou, no caso de Galiza, o proteccionismo

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

dunha lingua minorizada (alén doutras linguas que chegan a través de diversos procesos, como a emigración por exemplo). En definitiva, a escola ten que decidir entre asimilar ou integrar.

Exactamente esta pulsión é o título dun libro dirixido por Martín (2003) que se expresa en forma de pregunta *¿Asimilar o integrar?* e que segue co subtítulo *Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Nesta obra, a través do estudo de caso de varios centros de Madrid nos que se empregan as metodoloxías da etnografía da comunicación e da análise crítica do discurso sempre desde a sociolingüística, obsérvase como é tratado nestes centros a diversidade lingüística e cultural. A pesar de que Madrid, a diferenza de Galiza non ten outras linguas oficiais a diferenza do castelán, a chegada masiva de persoas migrantes fixo que os centros escolares tamén reflectisen esta diversidade social que se leva compoñendo en toda España xa desde os anos noventa, mais que nos comezos dos 2000, contexto no que se insere esta obra, esta chegada migratoria agudízase especialmente, chegando até os nosos días. Ao longo deste libro, onde se expoñen os resultados dunha investigación sobre a diversidade cultural, o multilingüismo e a súa xestión nos centros por parte da comunidade educativa e partindo da lexislación da época, interésanos a metodoloxía para o estudo dos modelos educativos e de como estes son modelados a partir destas ideoloxías. Concordamos que isto realmente acontece xa que os centros educativos son un *continuum* da sociedade na que están inseridos e eles mesmos: conforman comunidades de habla cuya vida se organiza a partir de prácticas comunicativas (Martín 2003, p. 26)

A súa investigación parte de dúas preguntas:

1) Como se aborda nos centros de ensino a diversidade lingüística e cultural? ¿Facilítase o mantemento da identidade e das características culturais e lingüísticas minoritarias?

2) Como se promove o establecemento de relacións intercomunitarias?

En definitiva, asúmese que os modelos educativos parten de ideoloxías (que é o que vimos dicindo desde o comezo deste capítulo) e pártese datos estudos de Berry (1990) e Berry e Sam (1997), que elaboran un esquema a partir das preguntas que antes enunciamos (Martín 2003, p. 33) e da intersección nas respostas ás mesmas para caracterizar a grandes trazos as ideoloxías resultantes da resposta que os modelos educativos dan a esas preguntas.

	Facilítase o mantemento da identidade e das características culturais e lingüísticas minoritarias?		
Promóvense as relacións intergrupais?		SI	NON
	SI	Integración	Asimilación
	NON	Segregación	Marxinación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 5. Esquema de Berry (1990) e Berry e Sam (1997). Fonte: Martín Rojo (2003:, p.33).

Deste xeito, podemos caracterizar, brevemente catro tipos de ideoloxías que poden modelar o sistema educativo e a súa lexislación:

1) Ideoloxía asimiladora: cando non se facilita o mantemento das diferenzas lingüísticas mais si se promoven as relacións intergrupais (sempre no marco da cultura dominante).

2) A ideoloxía segregadora ou isolacionista: cando non se fomentan as relacións intergrupais mais si se facilita o mantemento da identidade e das características lingüístiacas e culturais minoritarias. Este modelo, que levou a políticas multiculturais en Canadá, Bélxica ou Suecia, a pesar de supor un avance, mantivo ás minorías aínda en lugares satélite respecto do grupo dominante.

3) A ideoloxía marxinadora: é a que atopamos cando se responde negativamente ás dúas preguntas. A pesar de que esta posición non se atopa formulada explicitamente, podemos encontrala cando se procura unha asimilación cultural e lingüística a través da separación do grupo que se considera diferente. Podemos dicir que é un proceso ao mesmo tempo asimilacionista e segregador.

4) A ideoloxía integradora: Atopámola cando a resposta ás dúas preguntas é positiva. Podemos dicir que un modelo educativo vertebrado por esta ideoloxía é a aspiración ideal. Nun modelo educativo deste tipo procuraríase o recoñecemento e valoración doutras linguas, así como outras formas culturais e outros valores. Hai unha tentativa consciente de mudar as relacións de poder entre minorías e maiorías. Con ela, procúrase acadar o respecto á diversidade, que debe ir xunto cunhas relacións sociais máis equilibradas e tamén coa preparación da cidadanía para o exercicio democrático. En definitiva, como cita Martín Rojo a Francesc Carbonell, que non se empregue esta diversidade como lexitimación da exlusión social (Carbonell 1999, p. 100; *apud* Martín 2003, p. 38)

Cada unha destas ideoloxías pode inspirar un modelo educativo diferente, e todas elas fóronse mostrando nos sistemas educativos de diferentes partes do mundo (inclusive, hoxe en día poden estar presentes todas elas segundo as políticas lingüísticas instauradas nos diferentes sistemas educativos arredor do mundo). Na perspectiva deste traballo pensamos que o modelo ideal é o dunha ideoloxía integradora, que se concretizara nun modelo educativo intercultural. Neste modelo educativo pártese dunha teoría da diferenza, mais os destinatarios son todos os membros da comunidade educativa. Nel incorpóranse coñecementos das diferentes linguas e culturas dos alumnado, así como dos seus diferentes valores, percepcións e bens culturais. Procúranse puntos comúns e foméntase o cñecemento mútuo e o desenvolvemento de formas de convivencia nas que todos se vexan representados, para evitar así contextos de asimetría e de tensións sociais, xa que: en un contexto de asimetría y tensiones sociales, las diferencias culturales y lingüísticas pueden desempeñar un papel activo en la legitimación de la desigualdad (Martín 2003, p. 185)

Os procedementos a ser realizados neste modelo educativo teñen que ser dirixidos ao conxunto da comunidade escolar, preferentemente cara aos membros do grupo dominante para que estes acepten como iguais aos membros das minorías, e así estes non se sintan ameazados polo feito de que outros grupos falen outras linguas ou se expresen culturalmente doutros xeitos. Consideramos importante, cando falamos da instrumentalización que se fai da diversidade en la consolidación das relacións de

dominación, a forma como o profesorado avalía os diferentes repertorios de coñecementos do alumnado. Martín (2003, p. 196), testemuñou que, fronte ao multilingüismo atopado nos centros estudados, o monolingüismo é a tónica dominante entre o profesorado entrevistado, así como o desinterese e a falta de curiosidade demostrados pola lingua que falaba o alumnado. Respecto disto, temos un exemplo no recente traballo de Rodríguez (2022, pp. 103-110) onde a través de entrevistas de alumnado galegofalante testemuñan ataques no seu paso polo ensino secundario por parte do profesorado por razón da lingua que falaban. Así, en definitiva, Martín di que:

> hemos observado que a pesar del capital lingüístico de los estudiantes, los centros constituyen comunidades completamente monolingües. Salvo en grupos pequeños y separados, y siempre fuera del aula, no se utiliza más lengua que el español" (2003, p. 195).

Por todo o dito até agora observamos que, mesmo cando no ensino ten aumentado a diversidade lingüística e, polo menos no papel, tamén a preocupación por atender a esta diversidade tanto lingüística coma cultural. E así como o ensino é un espazo onde amosar esta preocupación por este asunto e moitos outros, como por exemplo nos explica tamén Rodríguez (2022, p. 14) que aconteceu no centro onde el traballaba, onde reaccións por exemplo contra a Guerra de Irak, ou houbo nos últimos anos un aumento no que respecta á sensibilidade sobre problemas relacionados coa opción afectiva e sexual do alumnado, percibimos que moitas veces hai unha invisibilización inconsciente -ou non- sobre cuestións lingüísticas que deseñan inxustizas e desigualdades. Martín tamén nos di na súa obra:

> no hemos encontrado mucha reflexión crítica acerca de la tarea que se ejerce, la cual la mayoría de las veces nos ha parecido que es vista como neutral y positiva. Sólo de forma muy minoritaria hemos observado que se cuestionen las posibles implicaciones de la escuela en la exclusión social, la homogeneización y la normalización cultural y lingüística de los alumnos de origen extranjero, y lo que ello puede entrañar de pérdida de identidad y de futura marginación [...] Así pues, se cuestiona poco la presión asimiladora; de hecho, en las entrevistas se la considera garantía de integración (2003, p. 191).

Cando encontramos nestas obras, cunha distancia no tempo de case vinte anos unha da outra, estes testemuños, consideramos que a escola continúa, a estas alturas nesa pulsión entre o cumprimento daquel propósito co que naceu e a posibilidade de ser o espazo para xerminar unha sociedade máis xusta e igualitaria. De ser un espazo a través do que reproducir consciencias (Ortega 1999, p. 57) nun espazo de múltiples violencias simbólicas (Bourdieu & Passeron 1977) que se dá no silenciamento estrutural das persoas e da súas identidades que ser fai mediante a invisibilización das súas linguas e as culturas a ser un espazo no que se constrúa, xunto co alumnado, relacións multiculturais máis democráticas e igualitarias. Sería esta a superación do que Paulo Freire chamaba: a superación da contradición entre opresores e oprimidos (Freire 2018, p. 41). Esta superación consistiría na construción dunha pedagoxía, neste caso lingüística, que sexa construída xunto co alumnado do grupo non dominante, e non para o grupo non dominante. Sería este un xeito de construír unha educación para as linguas máis democrática e igualitaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4.5 Unha escena onde se dá a interxección de políticas lingüísticas, ideoloxías e actitudes que podemos observar desde a perspectiva glotopolítica

Imos falar agora do vídeo antes mencionado da *influencer* @totakeki. Após os datos publicados do IGE, esta creadora de contido subiu un vídeo á súa conta de *TikTok* titulado: "Faládelle galego aos nenos" (@totakeki 2024). Nel, observamos como realiza unha reflexión sobre os datos publicados e cal é o seu papel como cidadá nese proceso de substitución lingüística. Chama a nosa atención, como fai unha reflexión na que, en certo xeito conclúe que ela mesma ten parte da culpa polo descenso neses datos da poboación galegofalante. É importante observar, como aquelas persoas con certa conciencia da situación sociolingüística galega, a pesar de non ser culpables das políticas lingüístiscas do goberno ou dos discursos promovidos, moitas veces rematan por culparse, dado que consideramos isto como unha grande inxustiza para estas persoas.

Vaia por diante que facer vídeos en castelán na nosa sociedade, onde atopamos dúas linguas en contacto, non fai a ninguén culpable de que cada vez se fale menos galego, mais é interesante como se desenvolven estes discursos entre os e as falantes cunha certa sensibilidade polo galego nunha situación na que teñen escasa capacidade de manobra por si sós. Porén, o motivo polo que traemos aquí o exemplo deste vídeo é a discusión que se desata nos comentarios, dado que a publicación e as reacción á mesma parécennos un exemplo perfecto do que é unha *escena glotopolítica*. Para resumir o contido do vídeo, a creadora de contido comeza falando dos datos do IGE nos que por vez primeira desde que se rexistra, aparece o galego como a lingua menos falada en Galiza. A partir disto, a reflexións transcorre polo papel dos cidadás e cidadás neses datos, hai unha asunción da propia culpa neles e no final anima às seguidoras e seguidores do seu perfil a que lle falen galego aos nenos. Como non podía ser doutro xeito nunha sociedade coma a nosa, un vídeo con este contido non deixou indiferente a ninguén, e subsecuentemente sucedéronse varias respostas que lle daban a razón ao que dicía no vídeo. Nunha desas respostas, un usuario escribe o seguinte:

> Que nos quiten nuestra identidad, Soy Gallego y Español, y si no hablo gallego es porque no lo habla nadie y tampoco me gusta. Porque no me guste ya tengo que rescindir de que soy Gallego. De verdad...

Alén do emprego da palabra rescindir para falar de identidade, que pode ser unha gralla, mais que podería aínda construír máis un sentido na frase, o que podemos percibir é que o usuario ao que nos referimos expresa aquí unha interesante cuestión sobre as relacións entre lingua, identidade, pertenza a grupos etc. sobre a que reflexionan as e os investigadores que analizan as ideoloxías: pódese alguén reivindicar como galego cando di que non fala galego porque ninguén o fala e tampouco lle gusta? Obviamente, esta mensaxe lanzada á area pública que constitúen, principalmente entre as camadas máis novas da poboación, as redes sociais, sen máis datos do emisor que o que se expresa por escrito na pantalla dun teléfono, dun *tablet* ou dun computador non nos dá máis datos sobre o mesmo. O seu autor quería provocar un debate ou realmente foi unha reflexión inxenua sobre unha realidade, que el vive como habitual e que considera que está máis estendida do que *a priori* poden pensar as persoas que falan e realizan a súa vida cotiá en galego? Como é obvio, moitas das persoas que estaban de acordo con Mercedes entenderon o escrito como unha provocación e responderon:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 6. Faládelle galego aos nenos. Fonte: @totakeki (2024).

Se escollemos aquí a segunda opción: unha resposta inxenua á que, ao expresala na internet, o autor simplemente describía unha realidade que el vive habitualmente, e non esperaba atopar nesa comunidade na que o expresa, unha resposta contraria á mesma, atopamos aquí dous conceptos chave dos que nos fala Del Valle (2017; 2024): a inestabilidade do signo e os reximes de normatividade. A inestabilidade do signo dáse nas breves liñas que escribe este perfil cando, ao mesmo tempo que se declara como galego, declara que non o fala porque non o fala ninguén e tampouco lle gusta. Podemos remitir aquí ao que di Del Valle baseándose nas teorías sobre o signo lingüístico de Bajtín e Volosinov:

> Al hablar o escuchar, el individuo, desde su irrepetible posición, genera siempre un diálogo e ingresa en un universo social, o sea, normativo. Pero se trata de una normatividad fluctuante [...] poblada de signos forzosamente inestables por la absoluta singularidad de cada acto de enunciación. Gracias a la sociolingüística de la interacción, sabemos que cuando leemos-escuchamos o escribimos-leemos, lo hacemos con un conocimiento de las normas sociolingüísticas adquirido en experiencias previas y suponiendo que nuestros locutores las comparten. Pero sabemos, a la vez, que pudiera no ser así, pues a veces hablamos ignorando si nuestros referentes normativos son o no compartidos (o lo son parcialmente), y enfrentándonos, por tanto, a intercambios posiblemente incómodos que precisan de tanteos y enmiendas (2024, p. 69).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Podemos observar como, nas respostas que se producen a este comentario, se cuestiona o significado de *galego*. Este cuestionamento, como non pode ser doutro xeito, leva a unha reflexión sobre: que é ser galego?; Pódese ser galego declarando que non che gusta o idioma que define esa comunidade lingüística e, polo tanto, a cultura que esa lingua vehicula? Como podemos ver, a partir do vídeo da *influencer*, esta persoa decide intervir, crear un diálogo, desde unha posición encadrada nuns parámetros que el interpreta que son compartidos o que, inesperadamente -neste caso para el-, remata por non ser así, e por demostrar a inestabilidade dun signo para o cal, el ten asumidos uns determinados parámetros que entran en conflito cos de outras persoas usuarias desa rede social. Esta inestabilidade do signo, o que demostra aquí, é tamén un choque de reximes normartivos, dado que o que se expresa nese comentario parte dun determinado coñecemento das normas sociolingüísticas adquiridas en experiencias previas e supoñendo que os seus locutores compárteno, o que, a partir das respostas doutros usuarios e usuarias de *TikTok*, podemos ver que non é así.

Polo tanto, a formulación do concepto *galego* deste comentario produciu unha discusión inesperada para el, na que entraron en choque diferentes normatividades lingüísticas, demostrouse a inestabilidade do signo que el identificou como previamente establecidos na comunidade lingüística e social que el comparte e, en definitiva, as normas sociolingüísticas que cada un deses usuarios posúe. Só a primeira delas xa pon diante do mesmo unha cuestión como a relación entre lingua e identidade respondendo: Ti de galego non tes nada. Só este intercambio, sen máis información, xa podemos pensar que puido causar estrañeza e incomodidade na perspectiva do autor, dado que cuestiona a súa concepción de galego, respondendo que co que el dixo non era realmente galego. Con certeza, a subsecuente interacción crea un diálogo que demostra que realmente si foi incómodo, dado que as respostas que comezou a recibir, tamén nesa lingua na que, segundo el non falaba ninguén, comezaron a cuestionar unha parte da súa identidade que el reivindicaba desde parámetros que excluían totalmente o galego. A partir de aí, o diálogo transcorre en forma de negociación de identidades dunha forma que consideramos moi explícita, xa que como podemos ver, o propio usuario que dicía que ninguén falaba galego, comeza a empregar esa lingua para responder ás persoas que estaban cuestionando a súa identidade galega.

Aparecen aquí conceptos que de novo se mostran inestables como a liberdade de idioma (Monteagudo 2022) que, como veremos máis adiante, precisamente foi adoito empregado por parte de políticos e políticas conservadoras españolas que empregaron este concepto para reducir as posibilidades de acceso a linguas minorizadas en varias partes do estado español, mais nomeadamente como vai demostrar esta investigación, no caso galego. Un dos exemplos máis recentes puidemos velo na Comunidade Valenciana (Chulià 2025), onde ao igual que no contexto galego, o goberno desa comunidade de cariz conservador fixo unha enquisa a pais e nais sobre a lingua na que querían que os seus fillos e fillas estudasen. A primeira pregunta que nos vén á cabeza é: por que hai que elixir? Parece que desde o conservadorismo español pode xustificarse invisibilizar e negar o acceso á aprendizaxe dunha lingua minorizada só porque se pode elixir. Cal é a parte negativa de aprender dúas linguas? En calquera lugar do mundo, as persoas son moi conscientes do prestixio e da *necesidade* de aprender inglés. Acaso pasa pola cabeza destes políticos e políticas preguntar á comunidade educativa se queren que o alumnado aprenda en castelán ou en inglés?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como veremos ao longo do noso traballo, a *liberdade de lingua* foi empregada, no caso galego para xustificar a implementación dunha lexislación lingüística que, en última instancia, veu a invisibilizar a presenza da lingua galega no sistema educativo, sobre todo nos niveis iniciais do ensino e en espazos marcadamente urbanos, onde habitan grandes cantidades de poboación en Galiza. Volvendo ao diálogo establecido no vídeo de @totakeki, podemos ver como a postura do autor do comentario onde di que non se fala galego non só a unha postura menos absolutista na súa perspectiva sobre a presenza da lingua, non só comeza a empregalo para responder a outros comentarios -demostrando por súa vez unha boa competencia nesa lingua por escrito- senón que acaba confirmando que el, cando lle falan en galego, responde tamén en galego, demostrando que el mesmo o emprega, polo menos, de cando en vez:



Figura 7. Faládelle galego aos nenos II. Fonte: @totakeki (2024).

Aparecen polo tanto neste diálogo diversas cuestións apuntadas pola glotopolítica. O conflito de reximes normativos, a inestabilidade do signo e a negociación entre cidadáns que se constitúen, neste contexto, como axentes glotopolíticos activos que, nun espazo máis democratizado que a sociedade que se estrutura fóra delas que, no proceso de negociación que se dá sempre no contexto dun diálogo, son todas admitidas como posibles negociadoras. Neste caso, este proceso de diálogo e negociación, mesmo con intervencións que desde a nosa perspectiva cultural poden parecernos algo bruscas, resólvese favorable á lingua minorizada, que pasa de ser considerada unha lingua que non

fala ninguén a ser lingua vehicular na conversa. Atopamos, porén, algunhas respostas que procuran saír na defensa do usuario que iniciou este intercambio, e que nos dan datos para entender un pouco máis do universo social no estas persoas están establecidas, como por exemplo o último comentario onde podemos ler:

> Álvaro tienes toda la razón, vivo en pontevedra y casi nadie habla gallego, en vigo pasa lo mismo por lo menos en la gent3 joven

Para estas persoas, o feito de que no universo social no que interactúan non se fala galego, convértese en motivo para afirmar que non se fala o galego, ou para dicir que non o falan porque non lles gusta. Porén, como acabamos de ver, os procesos de negociación entre as forzas que representan diferentes reximes normativos, poden levar a mudanzas na percepción da realidade na realidade mesma. Nestes procesos podemos observar tamén a interrelación entre linguas, ideoloxías e identidades, e xustifican a importancia de termos en conta, como lingüistas, as redes sociais como espazo onde todos estes conceptos se mostran. As redes sociais poden chegar a ser tamén unha Ágora ou praza pública onde se dan diferentes debates sobre ideas baseadas nas vivencias e realidades de cadaquén que teñen, como elemento de grande importancia, a posibilidade de non darse nun territorio concreto, de seren supraterritoriais e supranacionais, nestes espazos pode darse a creación de novas comunidades imaxinadas que van alén do que Anderson (2006) imaxinou, e nas que se poden crear determinados reximes de normatividades que poden levar a mudanzas na realidade que existe fóra delas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 Cal é a situación sociolingüística hoxe en Galiza?

Despois da revisión no primeiro capítulo dunha das primeiras tentativas de introducir o galego na educación formal, chegamos agora a finais do século XX e á aprobación da Constitución Española. Como podemos ler en Monteagudo (2019, pp. 21-27), a aprobación da constitución abre a posibilidade do recoñecemento das diversas nacionalidades e rexións que existen dentro da España, algo que coa ditadura era impensable. O artigo segundo da constitución di o seguinte: "recoñece e garante o dereito á autonomía das nacionalidades e rexións que a integran e a solidaridade entre todas elas" (BOE 1978). Alén deste primeiro recoñecemento, o seguinte artigo recoñece o castelán como lingua oficial do estado, lingua que todos os españois teñen o deber de coñecer e o dereito a usar. Mais é no punto dous dese artigo (BOE 1978, Art. 3.2), onde se dá un punto de inflexión para o silenciamento da lingua galega na administración, xa que nel estableces que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas Comunidades Autónomas de acordo cos seus estatutos.

Con este precedente, cando Galiza accede á autonomía no ano 1981, promulga un Estatuto de Autonomía no que, segundo o artigo 5 (BOE 1981), establécese o galego como a lingua propia de Galiza e, nese mesmo artigo, no punto 3, este estatuto di que os poderes públicos da comunidade van garantir o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciar o emprego do galego en todos os ámbitos da vida pública, cultural e informativa, e que van proporcionar todos os medios necesarios para facilitar o seu coñecemento. Xa co estatuto, en 1983, o Parlamento de Galiza aprobou por unanimidade a Lei de Normalización Lingüística (LNL). Nesta lei recoñécense as consecuencias centralistas de España que tiveron consecuencias profundamente negativas en Galiza: anular a posibilidade de constituír institucións propias e impedir o desenvolvemento da nosa cultura; e establecía os dereitos lingüísticos dos galegos (título I), o seu ensino e presenza no sistema educativo (título III) e tamén nos medios de comunicación (título IV). A educación foi un dos ámbitos que se mostrou máis sensible dentro do novo marco glotopolítico deseñado polo estatuto e a Lei de Normalización Lingüística. No artigo 14.3 desta lei atopamos o seguinte:

> as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao final dos ciclos nos que o ensino do galego son obrigatorios, o alumnado coñeza este, nos seus niveis orais e escritos, en igualdade co costélan (BOE 1983).

Estes obxectivos que marca a lei, segundo os últimos datos extraídos de estudos da Real Academia Galega (Loredo & Silva 2020) son obxectivos que non se están a cumprir. Podemos ver, xa neste amplo período de tempo entre a aprobación da Lei de Normalización Lingüística e o Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega, que a partir de aquí chamaremos PXNLG (Xunta de Galicia 2006), que a lexislación lingüística tendente a conseguir obxectivos claros en Galiza sofre da lentitude da administración autonómica. Ademais disto, a Lei de Normalización Lingüística padece, xa de por si, dunha falta de obxectivos (Silva 2012; Monteagudo 2019). Esta lei foi inspirada na mesma lei aprobada polo parlamento catalán para o ámbito de Cataluña, territorio no que esta lei foi tamén aprobada no 1983. A lei catalá tiña como obxectivo acadar a instauración do catalán como lingua vehicular no ensino, como dicía no artigo 20:

> Los Centros de enseñanza deben hacer de la lengua catalana vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas, incluyendo las de carácter administrativo, como en las de proyección externa (BOE 1983b).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao contrario do que acontecía aquí, onde a lei non tiña isto como obxectivo. Neste sentido, as políticas lingüísticas do goberno galego caracterizáronse desde o comezo do proceso de normalización por iren de vagar e teren sempre un modesto alcance. Debido a isto, varios investigadores caracterizaron as políticas lingüísticas implementadas en Galiza como "de baixa intensidade" (Lorenzo 2005) ou "de mínimos" (Monteagudo 2019). A aplicación destas políticas xunto coa escasa reivindicación de ampliar a presenza do galego en todos os ámbitos da vida cotiá e, principalmente en sectores estratéxicos como o educativo, caracterizaron sempre á comunidade galega como un lugar onde se establecera unha relativa "paz lingüística", como nos di Gómez (2016, p. 39). Esta paz lingüística en Galiza opúñase a comunidades como Euskadi ou Cataluña. Neste territorio do estado parecía existir un consenso social sobre a situación de inferioridade do galego e a necesidade da intervención das institucións para mudar a situación e promover unha normalización progresiva en todos os ámbitos da vida da lingua galega.

Como podemos ler en Gómez (2016) e Monteagudo (2019), este consenso rematou abruptamente no 2007 cando, cun novo goberno galego formado polo Partido Socialista de Galicia (PSdeG) e o Bloque Nacionalista Galego (BNG), a Xunta aproba un novo decreto para a regularización e a promoción do galego no ensino, chamado: *Decreto 124/2007 [...] polo que se regulta o uso e a promoción do galego no sistema educativo* (Xunta de Galicia 2007). A partir deste decreto, que foi negociado e consensuado co Partido Popular de Galicia (PPdeG), este último partido racha co consenso acadado no Parlamento de Galicia e súmase ao discurso de axentes sociais como a plataforma *Galicia Bilingüe* (GB), que recentemente constituíu a plataforma a nivel estatal chamada *¡Hablemos español!* -demostrando neste proceso unha falta de compromiso real cun bilingüismo en Galiza-, ampliando o seu alcance a todo o estado e entrando en conflitos con outras entidades administrativas para acadar o obxectivo explícito de reducir a presenza de idiomas oficiais diferentes do español noutros lugares do estado.

O discurso destes sectores, que eran minoritarios na sociedade, e que podemos afirmar que conseguiron ampliar o seu discurso grazas á infraestrutura e o apoio do PPdeG liderado xa por Alberto Núñez Feijóo e diversos medios afíns a este partido, como veremos máis adiante. Estes discursos contrariaban o senso común que viña dominando a normalización lingüística en Galiza desde a aprobación do Estatuto de Autonomía, que falaba dunha "paz lingüística" e, falazmente, trouxeron para o debate social, argumentos que denominaban o aumento da presenza do galego no ensino como unha "imposición do galego" ou que era necesario que nos centros houbese "liberdade de elección" para a lingua, chegando a extremos de dicir que ensinar en galego era "adoutrinar nas aulas" (Gómez 2016, p. 136).

Neste proceso, a elevación do ton do partido de dereita demostrouse tremendamente útil para os seus obxectivos electorais, mais como veremos ao longo do noso traballo, esta campaña electoral baseada na creación do problema público da *imposición do galego* (Gómez 2016) instaurou nas conciencias dos cidadáns e cidadás un imaxinario de arredor da lingua galega que aínda hoxe lastra o proceso de normalización da lingua galega. Como veremos máis adiante, no canto de traer para o debate ideas sobre a xestión da administración galega, que por aquel entón estaba a atravesar unha das peores crises económicas da historia, froito da crise económica global que tiña estourado no 2008, a cuestión da lingua ocupaba as portadas e contidos dos principais medios de comunicación. Mostrándose como un eficaz elemento do discurso político, nas eleccións

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

do 2010, esta campaña que serviu para desacreditar un proceso de normalización da lingua galega que ampliase a súa presenza no ensino, levou de novo ao goberno da Xunta de Galicia ao PPdeG.

Unha das primeiras medidas deste novo executivo, a pesar do contexto de crise, foi a de derrogar o Decreto 124/2007 e elaborar un novo decreto: o Decreto 79/2010, tamén chamado Decreto do Plurilingüismo (Xunta de Galicia 2010). Este novo decreto abandona a promoción da lingua galega como piar fundamental e introduce no ensino a posibilidade de que a lingua vehicular dunha porcentaxe de até un 33% das materias sexa o inglés, introducindo entón unha lingua estranxeira en pé de igualdade co galego e co castelán (Loredo & Silva, p. 17). Mentres que o anterior decreto establecía a obrigatoriedade de que o galego tivese unha presenza dun mínimo do 50% na docencia impartida, este novo decreto establecía a presenza do idioma nunha porcentaxe dun máximo do 50% e, alén disto, determinou tamén a posibilidade de introducir como lingua vehicular no ensino unha lingua estranxeira -que na concepción do propio decreto, como veremos no fío discursivo do novo executivo, é o inglés a lingua privilexiada-, o que en definitiva levaba ao galego a ser unha lingua que gozaba dunha presenza mínima dun 50% á posibilidade de ser unha lingua cunha presenza nun centro educativo dun máximo do 33%.

Alén disto, esta lexislación tamén instituía un proceso de consultas aos pais e nais sobre a lingua na que querían que se ensinase ás crianzas no ensino primario e, ademais, a posibilidade de que o alumnado puidese escoller en que lingua dirixirse ao profesorado naquelas materias vehiculadas en lingua galega. Debido ao contexto que describimos, concordamos con Gómez en que:

> Malia que o Tribunal Superior de Xustiza de Galiza [TSXG] eliminou os dous artigos máis polémicos (o referente á consulta aos pais e o referente ao uso da lingua por parte do alumnado), o decreto supón un retroceso en materia de política lingüística (2016, p. 140).

Alén de todo isto, esta lexislación tamén supuxo a desaparición de medidas de control e de avaliación do cumprimento dos obxectivos do proceso de normalización lingüística no sistema educativo, algo que deixa na man dos propios centros. Isto último, como imos ver ao longo do noso traballo, induce situacións de incumprimento da lexislación lingüística no ensino obrigatorio. A pesar de que existen ferramentas para garantir o cumprimento, como o servizo de inspección educativa, a falta de recursos específicos para o control da lexislación lingüística leva a que non se garanta de forma efectiva, o cumprimento de todo o aparello lexisladores que debería favorecer o acceso do alumnado a unhas competencias orais e escritas en lingua galega en igualdade coas de lingua castelá. Todo isto será abordado ao longo da nosa investigación.

Mais, antes diso, podemos aproximarnos a un estado das cousas no ensino a partir doutros traballos, principalmente os traballos do Seminario de Sociolingüística da RAG, que en traballos precedentes mais con enfoques diferentes, fixéronse preguntas semellantes ás deste traballo. No noso contexto onde existe toda unha estrutura legal que, na teoría, protexe a lingua galega e a súa promoción, están cumprindo as leis os seus obxectivos cando os datos nos indican que hai unha sangrante perda de falantes? Na obra de Loredo e Silva (2020) anteriormente citada, que leva por título: *Avaliación da competencia biilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado*, os investigadores chegan a algunhas conclusións sobre o actual estado das cousas:

a) A competencia oral era mellor do que a escrita nas dúas linguas;
b) As competencias orais e escritas en castelán son superiores ás medas da escala, mesmo que as escritas dun xeito moi axustado;
c) A competencia escrita en galego non acada ese nivel intermedio;
d) As subcompetencias relacionadas máis estreitamente co código (gramática e léxico) sitúanse no galego nunha franxa máis baixa, mentres que no castelán son das máis altas (Loredo & Silva 2020, p. 18).

Nesta obra de 2020 aparece anticipada unha realidade que as persoas que se dedican ao ensino de lingua galega coñecen moi ben e que se demostra a través deste traballo. A perda de falantes agudizada que se constata tamén no 2010 (Silva 2010) consolídase e amplíase, situación na que incide o incumprimento nos obxectivos das políticas lingüísticas, denostadas polo actual executivo galego, canto á adquisición de competencias do alumnado de lingua galega (Loredo & Silva 2020, p. 154). Entre outras cousas, consideramos importante neste estudo chamar a atención sobre o dato que fala das capacidades bilingües do alumnado.

Sobre estas capacidades, a investigación demostra que, na actual situación de marxinación que sofre o galego, as competencias do alumnado en castelán son maiores ca no galego en xeral, mais no que se refire á competencia nas dúas linguas, son as persoas galegofalantes as que teñen unha maior equidade, mentres que aquelas que falan só castelán son as que acusan un maior desequilibrio canto ao coñecemento do galego. Este dato viría reforzar a investigación dos beneficios do bilingüismo, e fainos preguntarnos se non se xustificaba a anterior lexislación no que respecta á porcentaxe de docencia en galego no ensino. Neste contexto xorden outras preguntas: Por que non se acadan os obxectivos de competencias no ensino? Sofre o galego de obstáculos para o seu ensino? Por que continúan descendo os números de persoas galegofalantes? E en definitiva, ten a escola algo que ver con isto? Ou, pode facer algo para frear estas tendencias?

4.1 O que observan algunhas docentes investigadoras

A nosa investigación ten a perspectiva de que a escola sería un deses espazos de contacto lingüístico no que, *a priori*, as situacións permiten a posibilidade de escoller entre dúas ou máis linguas (Iglesias 2002, p. 32), e isto acontece porque, en definitiva, a institución é un reflexo ou un *continuum* do conxunto que conforma unha sociedade, seguindo a teoría dos graos de pertencemento de Lucchesi (2015, p. 65). O que acontece no caso galego, segundo Formoso (2013, p. 12), é que a planificación lingüística xeral, mais tamén a escolar, sempre esqueceu aos falantes e ao alumnado do rural. Neste ámbito, o ensino e a concreción da normalización lingüística dos centros, nunca valorou os seus saberes e, moito menos, a súa lingua, buscando unha suposta corrección lingüística nunha norma estándar que no comezo do ensino aínda non estaba ben definida.

Como puidemos observar ao longo da nosa investigación, a pesar dos anos transcorridos e do coñecemento producido pola sociolingüística, isto aínda segue ocorrendo de certo xeito. Por estas razóns, nunha institución fundamental como é a escola transmitíuselles aos falantes de galego tradicionais que o que eles falaban non valía, e moitos deles inclusive non conseguían superar unha materia que, no fondo, tampouco era a máis valorada dentro do conxunto da sociedade. Polo tanto, a primeira fornada do alumnado de lingua galega, foi vítima dos prexuízos e *estigmatización* pola súa lingua nese espazo que Lucchesi (2015, p. 69) denomina como un dos diversos niveis de avaliación social da lingua que os falantes de variedades desprestixiadas teñen que

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

superar. Moitas veces, a propia a escola, é a que crea os propios prexuízos entre o alumnado que, no decorrer natural da vida, estes rematan por transmitirlle aos seus fillos e fillas os mesmos prexuízos e representacións negativas que xa tiñan eles e que foron reforzados polo xeito de ensinar.

No contexto educativo, coidamos importante atender ás perspectivas de Rodríguez (2022) e Formoso (2013), como docentes, investigador e investigadora da lingua. Nas súas investigacións, atopamos diversas observacións que nos parecen necesarias para abordar propostas que axuden a mellorar o proceso de normalización lingüística do galego, con vistas a frear o descenso do número de falantes nun contexto como o ensino que, como xa dixemos, nos parece prioritario. Comezamos en primeiro lugar falando do que Rodríguez conta cando se traslada dun centro de ensino rural a un centro dunha vila. Neste traballo, o docente-investigador cóntanos como observa, neste novo centro educativo, unha serie de paradoxos que moitas veces non chaman a atención da comunidade alí inserida, polo estado de naturalización destes paradoxos no rexime de normatividade instaurado nos centros -que, no fin das contas, é o que se dá na sociedade como un todo-.

En primeiro lugar, aparece o paradoxo da *diversidade funcional*, que se dá cando observamos a *paisaxe lingüística*, que na maioría dos centros públicos do ensino secundario atópase en galego. Esta paisaxe lingüística que describe o autor contrasta enormemente coa lingua de comunicación da inmensa maioría das persoas que ocupan eses centros, que é o castelán. Rodríguez (2022, pp. 13-14) tamén chama a atención sobre a situación de que o escaso alumnado galegofalante non consegue desenvolver a súa vida como discentes no centro educativo nesta lingua, así como que o alumnado que sabe falar galego porque o fala na casa e, probablemente, teñan ganas de facelo, non se atrevan neste ámbito, rodeados por unha *paisaxe lingüística* totalmente galeguizada. Ao contrario disto, aquel alumnado que si fala galego faino con moitos obstáculos e dificultades, e algúns que lles gustaría falalo, observando o que acontece cos seus compañeiros e compañeiras, xa nin se atreven. E isto acontece nun ambiente que, supostamente, ten que promocionar a lingua e a cultura galegas e garantir o seu coñecemento, así como transmitir as ferramentas para fomentar as opcións individuais de cadaquén nun ambiente de respecto e tolerancia.

Aparece aquí entón un segundo paradoxo. Neste espazo físico, onde se fomenta un ambiente de tolerancia e de respecto ás escollas en todos os ámbitos da vida en xeral, non chama a atención de ninguén o porqué de que o alumnado que viña falando galego das súas casas, acababa sendo absorbido pola maioría castelanfalante. E non só, senón que tampouco parece haber un especial interese en percibir todas as dificultades e obstáculos que encontraban aquelas persoas que si querían comunicarse en galego. Aparece entón aquí o paradoxo da *insensibilidade localizada*. Nun centro no que había un bo ambiente de traballo, onde o persoal docente se preocupaba polos problemas do alumnado adolescente no relativo ás cuestións sociais como por exemplo a sensibilidade no relativo a súa opción afectiva e sexual, por que parecía que unha situación lingüística que deseñaba claras inxustizas e desigualdades non chamaba a atención á sensibilidade do profesorado?

Parece que na vida dun centro do ensino secundario nunha vila normal de Galiza, os problemas que viven as persoas galegofalantes para desenvolver a súa vida con normalidade en galego non eran capaces de suscitar atención nin converterse en

polémicas. Por que acontece isto cando para estes rapaces e raparigas non hai impedimentos legais -nin de ningún tipo segundo o discurso imperante na sociedade do *bilingüismo harmónico*- para que así o fagan? Moitas veces, as respostas a esta situación, danse de xeito inconsciente cargadas de indiferenza e resignación, que non son máis ca respostas que se atopan tamén fóra dos centros de ensino, en moitos cantos da nosa sociedade galega: "así son as cousas" ou "claro, é que no instituto e entre eles está mal visto falar galego, pero na casa ségueno falando". Este tipo de respostas habituais deseñan a naturalización dunha situación lingüística inxusta e unha actitude de clara inhibición. Excepto para un reducido número de persoas -as que somos "raras" neste país- ninguén parecía especialmente afectado pola perda de persoas galegofalantes novas.

Formoso (2013, p. 12) pregúntase, por que despois de tantos anos de suposta normalización, da introdución do galego no ensino (co que levou de educación formal en sociolingüística e demais) e da súa presenza noutros ámbitos como os medios de comunicación, se seguen a ouvir afirmacións que traen unha imaxe tan negativa da lingua propia e, en última instancia, da sociedade galega en xeral? De fondo, o que aparece en todo isto, é un imaxinario que xoga contra a lingua e que leva, en útlima instancia, a que non muden os usos diglósicos e á perda de falantes e á desgaleguización que se vén dando desde hai séculos. Para a autora, os galegofalantes tradicionais precisan dun tratamento específico dentro da planificación lingüística, que aínda que aquí falamos da cuestión principal da escola, foron tratados por moitos planificadores, políticos e docentes, como un segmento social onde o galego xa estaba normalizado porque era onde máis se daba o uso da lingua, e que os esforzos de verdade precisaban ser centrados nos ambientes urbanos. Nada máis afastado da realidade. Nesta obra (Formoso 2013, p. 11), a autora fala de como a súa chegada ao ensino secundario e atoparse cun discurso que ela acreditaba superado como sentenzas do tipo: «nós non falamos ben, falamos castrapo»; «o ghallegho é un dialecto do castellano»; «cando alghén fala castellano hai que contestar en castellano» ou agresións á forma de falar dunha correspondente zona como dicir: «non se di ghato que se di gato»; foi unha das súas principais motivacións para emprender o traballo para entender un pouco máis cal era a visión do alumnado adolescente a respecto da lingua galega.

A respecto deste último exemplo, é interesante observar tamén o que acontece noutros países. Neste traballo imos empregar a situación do portugués brasileiro para contrastalo coa do galego, por considerarmos que as dúas situacións poden ser semellantes en varios aspectos e que este contraste pode render unha análise dos datos máis detallada. O principal motivo é que no Brasil, a pesar de que o portugués é lingua de estado e é unha lingua plenamente normalizada, existe unha forte tensión entre o portugués estándar -chamado por moitos autores brasileiros portugués *padrão*- e o chamado portugués popular. Para expor brevemente nesta introdución a cuestión, o portugués estándar é unha variante da lingua moi influída por unha visión arcaizante da lingua, inspirada polo portugués de Portugal.

Doutra banda, o portugués popular sería o portugués actual, usado de maneira natural polos falantes brasileiros nativos desta lingua e que sofre forte estigmatización dentro da propia sociedade brasileira. O contraste das dúas situacións, pode axudarnos a entender que isto é algo que acontece con linguas minorizadas en xeral. O portugués brasileiro sérvenos para discernir un pouco máis o que acontece co galego a partir da perspectiva doutro territorio cunha forte diglosia -deixando de lado a minorización de

USC DE COMPOSTELA

linguas indíxenas e da migración, das que algunhas teñen moito prestixio, como o alemán, dáse no caso brasileiro unha diglosia no sentido orixinal de Ferguson (1959) e sobre o que o pensamento sociolingüístico brasileiro vén traballando moito para enfrentalo. Un exemplo paradigmático deste traballo é o de Bagno (2007), cuxa investigación tenta reflectir sobre os prexuízos lingüísticos contra os falantes do portugués brasileiro e enfrontalos: *Preconceito linguístico. O que é? Como se faz?*

As sentenzas das que nos fala a profesora Formoso (2013) poden ser incluídas dentro destes prexuízos lingüísticos que acontecen en toda e calquera sociedade onde se dá o contacto de linguas e, consecuentemente, unha delas sobre unha situación de minorización. Tanto no caso galego como no brasileiro a escola ten un papel fundamental na normalización lingüística do galego en Galiza como do portugués brasileiro no Brasil. Neste último caso, grazas ás loitas dos lingüistas brasileiros por visibilizar o problema dos prexuízos lingüísticos, xa nos anos 1997 e 1998, o Ministério de Educación e Cultura (MEC), publicou nos seus chamados Parámetros Nacionais Curriculares (o equivalente á Lei Orgánica de Educación) o seguinte fragmento:

> O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença, Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de algunhs mitos: o de que exista uma única forma "certa" de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso "consertar" (arranxar) a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha num dado momento histórico.
>
> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (Secretaria de Educação Fundamental, p. 26).

En definitiva, subscribimos totalmente este parágrafo das leis educativas brasileiras para o ensino fundamental e consideramos que pode ser trasladado á situación da lingua galega. Percíbese que o enfrontamento destes prexuízos, a pesar de estar implícito no sistema educativo galego non ten a eficacia esperada. Como Formoso (2013, p. 13) conclúe, os coñecementos de sociolingüística que son obxecto de estudo do alumnado ten nas aulas son máis unha ferramenta de análise da situación ca unha ferramenta para mudala. Outra proposta necesaria, parte da implicación do profesorado, de todo o profesorado, mesmo que sexa especialmente importante a implicación do profesorado de linguas. Mesmo que si hai profesorado doutras materias de lingua que traballa esta cuestión, isto non é algo maioritario. Mesmo que non apareza no currículo, o profesorado de linguas debería garantir certa presenza para contidos de sociolingüística nas súas materias.

Non só é necesario recuperar espazos para o galego no ámbito urbano, e é máis, consideramos que este enforque que tivo a política lingüística galega até o de agora foi errado, dado que centrou moitos esforzos en recuperar espazos para o galego case de maneira exclusiva no ámbito urbano, o que implica gañar novos falantes de galego, deixando de lado á poboación de lingua inicial ou habitual galega dos contextos máis

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

rurais, que eran aínda maioría no comezo dos esforzos normalizadores, mais a pesar disto tanto os medios de comunicación, canto a internet, as redes sociais, a lexislación e, en definitiva, o discurso imperante na sociedade, non os axudou a afianzar a lingua que falaban a unha cultura de prestixio. Deste xeito, a mocidade de contextos galegófonos moitas veces ao abandonaren estes ámbitos en dirección a contornas máis urbanas, levan consigo tamén unha serie de normas sociais referidas ás practicas lingüísticas que producen, ao final das contas, un sometemento das mesmas ás pautas socialmente dominantes. No que á lingua se refire, isto foi o xerme da substitución lingüística do galego polo castelán

Por todos estes motivos, parécenos importante observar o que apunta Formoso (2013, p. 14) sobre a necesidade de reformular os enfoques na planificación, promoción e normalización do galego. O alumnado galegofalante debe ser un dos principais piares na normalización da nosa lingua, mais isto non garante ao mantemento, transmisión e expansión da mesma. Nas persoas galegofalantes tamén existen prexuízos e actitudes negativas cara ao galego, que non son só súas, senón que teñen como fondo unha sociedade na que eles senten que non son ben aceptados, algo que debe mudar se pretendemos un mantemento e unha transmisión da lingua desde o papel do ensino. Coa premisa de facer achegas nesta dirección, planificamos esta investigación.

4.1 Unha breve revisión da situación sociolingüística hoxe

A pesar da reacción social aos últimos resultados das enquisas a nivel macro do IGE e do INE, o contexto deseñado aquí brevemente é algo que xa ía fornecendo datos do posible resultado das políticas lingüísticas implementadas en Galiza "de mínimos" ou "de baixa intensidade". Desde a nosa perspectiva, os datos non son novos. Como nos di Formoso Gosende (2013, p. 27), xa nos anos 2004 e 2008 os datos do Instituto Galego de Estatística e os datos do último Mapa Sociolingüístico de Galicia (González, Rodríguez, Fernández, Loredo & Suárez 2007), mostran cifras que nas que se ve un enorme descenso no uso do galego entre a mocidade, sobre todo no ámbito urbano. Se compararmos, por exemplo, os Mapas Sociolingüísticos de Galicia de 1996 e 2007 (González, Rodríguez, Fernández, Loredo & Suárez 2007), mesmo cos problemas metodolóxicos que impiden unha comparativa real de porcentaxes, nas cidades de Vigo, A Coruña e Ferrol empregan "só ou máis castelán" máis do 80% das súas respectivas poboacións. Cando estes datos se contrastan co do 1996, as estimativas aproximadas son dunha baixada de 13 puntos da porcentaxe de monolingües en galego e dun aumento do bilingüismo inicial en 7 puntos, así como descenso do monolingüísmo inicial en galego de 5 puntos. Desde unha perspectiva máis positiva, Monteagudo, presenta unha hipótese que se basea na influencia nestes datos dos factores actitudinais derivados da situación social da lingua naquel momento, xa que:

> En 2008 puido prevalecer a percepción de que se estaba xestando un indesexable conflito lingüístico de dimensións e intensidade descoñecidas en Galicia. En tales condicións, nesa ocasión tendeuse a preferir opcións de resposta máis conciliadoras, que subliñan máis a cohesión da sociedade galega arredor do bilingüismo, ca non a súa polarización arredor do monolingüismo, sexa este en galego ou en castelán. En consecuencia, aventuramos unha interpretación que asume que os datos si reflicten unha caída real do galego como lingua inicial e como lingua habitual, pero que sobre todo expresan unha reacción social non tanto contra a política lingüística do goberno de coalición do PSdeG-BNG, canto ao clima de crispación lingüística alimentado polo Partido Popular, por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> movementos como Galicia Bilingüe e por importantes medios de comunicación social (2010, p. 87).

Segundo Formoso:

> As representacións que os usuarios teñen das linguas son as que xeran determinadas actitudes e estas son as que moven os usos. A asociación que un galegofalante teña sobre o galego a respecto do nivel sociocultural que representa vai provocar ou non o cambio de código en determinados contextos e mesmo o cambio de lingua, que se converte en definitivo en parte dos falantes (2013, p. 28).

Concordamos con Formoso (*ibidem*) cando di que a sociolingüística, ou calquera planificación lingüística, se moveu, a partir dos resultados desta análise -a maior canto a actitudes lingüísticas se refire até a data- nun positivismo exacerbado no que respecta ás actitudes da poboación cara a lingua galega, mesmo que houbese pequenas rasgaduras nos datos que daban a posibilidade de percibir que, no máis profundo, as ideoloxías e representacións dos galegos sobre a súa propia lingua non mudaran tanto en realidade. Nas conclusións do MSG 1996, como podemos ler, indícase que hai unha "notoria e xeneralizada favorabilidade das actitudes cara ao galego", así como:

> Unha tendencia sistemática á mellora dos resultados conforme descendemos na escala de idade e unha actitude menos positiva cara á utilización do galego na actividade docente (González, Fernández & Rodríguez 1996, p. 555).

A partir destas afirmacións, parece que se construíu na mentalidade de analistas, planificadores lingüísticos e políticos favorables á normalización da lingua galega, a idea de que as actitudes, en xeral, eran positivas cara ao galego. A pesar, como dixemos, das rachaduras que nos permitían ir a un nivel máis profundo da Parece que non prendeu as alarmas esa "actitude menos positiva cara á utilización do galego na actividade docente" (*ibidem*) nin que, como apareceu en publicacións posteriores á recolla dos datos, se confirmara que, nun dos piares fundamentais no proceso de normalización como é a escola:

> O castelán é a lingua predominante en todos os usos escolares estudados, tanto por niveis educativos coma nas interaccións entre o alumnado e deste co profesorado, na lectura e na escrita. Contrastando os resultados da lingua habitual cos usos no contorno escolar advírtese que a presenza do castelán na escola é maior da atopada no uso xeral en Galicia. (...) Esta característica denota un posible efecto castelanizador do profesorado: os alumnos empregan en maior grao o castelán co profesorado ca entre si (González, Rodríguez, Fernández, Loredo & Suárez 2007, p. 177)

Outro dato que apunta Formoso (2013, p. 30) é o de que arredor dun 30% das persoas entrevistadas para este traballo se mostrou en desacordo canto á utilización do galego na escola, e que perto dun 20% se amosou indiferente. Outros traballos tamén nos poden axudar a trazar un panorama xeral das representacións cara ao galego da mocidade, como por exemplo unha das primeiras análises de actitudes realizadas con alumnado do que daquela era a 2ª etapa da EXB (Educación Xeral Básica) en clave cuantitativa en 1984. Neste estudo detectáronse unhas actitudes "excelentes":

> Pois ben, esa situación obxectiva é peor ca antes [referíndose aos usos], a enquisa das actitudes permite pensar que a situación subxectiva, é dicir, a estima que os galegos teñen pola súa lingua, a valoración da súa utilidade, a disposición a convertela nunha lingua de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> uso efectivo nos diversos ámbitos da vida, é excelente, coidamos que moito mellor que hai só quince anos, por poñer un prazo (Monteagudo, Novo, Costas & Rodríguez 1986).

A pesar de que os datos deste estudo indican que máis dun 90% tiñan actitudes moi positivas cara ao galego, xa que esta era a porcentaxe de alumnado que indicou que: "todos debemos esforzarnos para que o galego sexa útil" ou que "o galego debe converterse na lingua habitual de Galicia", outros datos entran en conflito con estas afirmación. Por exemplo, un 39,7% sinalou que "para ser galego hai que falar en galego" e un 47,2% indicou que se sente menos galego cando non fala a lingua, o que nos deixa un 52,8% que se sente igual de galego cando fala castelán. Outro dato deste estudo que nos mostra un pouco o devir de toda a situación actual da lingua é a de que os autores constatan que os rapaces e as rapazas entrevistadas non se senten responsables nin incómodos co proceso de desgaleguización que padece Galicia Monteagudo, Novo, Costas & Rodríguez 1986, p. 101).

Como constata Rodríguez (2022, p. 10) no exercicio da súa profesión na actualidade, é posible exercer a túa comunicación docente nun centro público íntegramente en galego sen problemas. Moitas veces, o galego, a pesar de non ser a lingua habitual para a maioría do alumnado, pais, nais, profesorado -mais tamén outro persoal como o da administración, conserxes ou persoal de limpeza- está a flor de pel e só era preciso un empurrón para que comece a agromar nas conversas. Porén, para persoas con certa sensibilidade cara ao galego, logo é posible atopar certos fenómenos que causan inquedanzas. Como el tamén percibiu na súa etapa de docente, e como demostraremos nós a través dos testemuños do profesorado entrevistado, moitas veces o alumnado galegofalante, dentro dos centros de ensino, son cada vez máis unha *rara avis*.

O galego é unha lingua que vai estar máis ou menos presente dependendo do ámbito, mais en boa parte das vilas medias e, sobre todo nas cidades, esta lingua está practicamente desaparecida na comunicación cotián do alumnado, mesmo sendo os centros de ensino secundario, lugares onde aínda hai unha ampla presenza do galego na comunicación do profesorado e na paisaxe lingüística. Todo isto encaixa perfectamente dentro do relato do *bilingüismo harmónico*, segundo o cal, cada quen pode falar no que lle parece, ninguén obriga a ninguén a usar unha ou outra lingua. Seguindo coa percepción de Rodríguez (2022), en realidade non todos os rapaces e rapazas falaban castelán cando chegou a un centro dunha vila media, unha exigua minoría -dos que conta como máximo un ou dous por ano- desenvolvían a súa vida no centro falando en galego con todo o mundo. O que pode inquietar a unha persoa sensible á situación do idioma en Galiza, é precisamente que:

> Porén, ao cabo dos anos, fun observando como aqueles e aquelas adolescentes, un atrás do outro, ían mudando cara ao castelán para se comunicar cos seus iguais en cuestión de meses ou, como moito, en dous ou tres anos. Ás veces mantiñan o galego para falaren con algúns *profes* e para aquelas situacións que o exixía o guión, como actos oficiais e demais ritos académicos. Mais a súa comunicación con compañeiros e compañeiras mudaba *sempre* cara a outra lingua (Rodríguez 2022, p. 10).

Esta situación que el describe e, como veremos tamén, un dos catalizadores para que moitos e moitas das adolescentes que chegan ao secundario falando galego, rematen por mudar de lingua neste tránsito polo sistema educativo, e iso non só sucedía en fillos e

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

fillas de persoas que non lle daban importancia á lingua, senón tamén en persoas procedentes de familias nas que falar galego era o habitual, alén de algo que era tomado a gala e exercido con consciencia e paixón. Como ben resume aquí Rodríguez (2022, p. 11), e asumimos no seguinte traballo, cando acontece isto no sistema educativo dun lugar onde a lingua que o alumnado abandona pretende ser oficial en pé de igualdade coa outra que se opta a asumir como propia, algo non cadra. No seu relato, o autor conta como percibía que o alumnado que deixaba o centro falaba máis galego cando remataban os seus estudos ca os que estaban aínda no centro, relatando por exemplo, cousas cotiás como encontrarse antigo alumnado pola rúa ao que só fóra do ámbito escolar lles ouviu falar galego por primeira vez.

Desde os *Equipos de Dinamización Lingüística* (EDNL), xa despoxados do N de *Normalización* coa implantación do Decreto para o plurilingüismo do 2010, obsérvanse cada vez máis os retrocesos do galego nos centros de ensino. A pesar disto, o autor non é pesimista, e conta como dentro do alumnado tamén hai movementos positivos para o uso e a recuperación desta lingua. No desenvolvemento do seu traballo, Rodríguez (*ibidem*), escoitou historias de rapaces e raparigas que testemuñaban tentativas para comezar a usar o galego en todos os ámbitos, ou para tentar recuperar o galego que se viran obrigados a abandonar polas presións sociais propias da adolescencia no seu paso polo sistema educativo. A partir destes testemuños, que moitas veces relataban atrancos e reaccións contrarias do ámbito no que se relacionaban, é necesario tentar entender por que isto acontece e, tentar pensar algunhas propostas para frear, de vez, o decorrer histórico desta situación.

Máis recentemente, autores como Ramallo (2023) xa apuntaban a deriva confirmada polos últimos datos do IGE. Na súa última obra, de carácter divulgativo, o autor fala de diversas cuestións relacionadas coa situación sociolingüística galega, como o concepto do bilingüismo. Desde a perspectiva sociolingüística é difícil definir cantas persoas falan galego en Galiza e, polo xeral, en calquera sociedade onde haxa contacto lingüístico. Seguindo o seu razoamento, non é problemático asumir que tanto as persoas monolingües como aquelas que din que falan máis galego ca castelán, se consideran galegofalantes. A partir dos datos do IGE na súa última Enquisa estrutural a fogares do 2018 (IGE 2018), o número de galegofalantes, tomando os datos daqueles que se declaran mononlingües en galego ou que falan máis galego ca castelán, serían 1.332.008, menos da metade da poboación galega, un 49,3%:

Ano	Galegofalantes (só galego /máis galego)	Poboación Total	% sobre o total
2003	1.558.451	2.751.094	57,6
2008	1.446.915	2.784.169	52
2013	1.302.482	2.765.940	47,1
2018	1.332.008	2.701.743	49,3

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 8. Poboación galegofalante en Galiza. Fonte: (Ramallo 2023, p. 19)

Polo tanto, segundo o investigador, os datos do IGE xa apuntaban desde o 2013 unha drástica e acelerada perda de persoas galegofalantes na nosa sociedade, o que, xunto cos datos do INE 2021, sitúan ao galego, a pesar de todo o aparello lexislativo que existe para a súa protección e promoción, nunha situación de minorización lingüística, e non só iso, mais na peor situación da historia desde que hai rexistros, dado que os datos do INE apuntan a que o castelán é a lingua máis usada tamén entre amizades e familia:



Figura 9. O censo sitúa por vez primeira o castelán como a lingua usada con máis frecuencia en Galicia. Fonte: Praza.gal (2022)

O contexto trazado sitúa á investigación como unha importante ferramenta para dar conta de todo o que está a acontecer co idioma, e tentar dar propostas para revertelo. Mesmo así, tamén é necesaria a actuación da administración, que precisa escoitar ás persoas que están a facer a investigación, ás docentes do ensino secundario, e a toda a sociedade galega que, a pesar da invisibilización á que está sometido o idioma, aínda queren que esta lingua continúe estando presente na sociedade e, especialmente, en ámbitos como a educación, que poden proporcionar os coñecementos e as competencias para que as persoas poidan empregar, realmente, a lingua galega xunto coa lingua castelá nun exercicio real de liberdade de elección do idioma que queren empregar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3 O papel dos medios de comunicación no imaxinario social sobre a lexislación para a presenza do galego no ensino

O escenario que describimos coa implantación do Decreto do Plurilingüismo é algo que nos sirve para introducir outro concepto: o *imaxinario colectivo*. Os diversos discursos que se crearon de arredor do decreto anterior a este foron, como vimos, empregados polo partido político da oposición ao goberno bipartito, como unha arma electoral que moitas veces, no contexto económico global de crise, serviu para non facer un debate serio sobre propostas doutro tipo que axudasen a mudar a situación da economía. Nun contexto de desemprego e de perda de capacidade adquisitiva dunha grande parcela da poboación, o debate lingüístico ocupou portadas e monográficos sobre o idioma. Nunha situación na que se requirían medidas de choque contra unha crise que se demostrou terrible, os temas máis discutidos nos medios de comunicación afíns á oposición parlamentaria, que desde a transición só non gobernou en Galiza durante tres anos, eran a "imposición da lingua galega", a "deriva cara o monolingüismo" das políticas lingüísticas, ou os supostos "excesos galeguistas" destas mesmas políticas.

Os discursos que conformaban este imaxinario sobre a lingua galega, eran totalmente minoritarios até o ano 2007, onde a oposición se aliou a plataformas sociais contrarias á presenza do galego en ámbitos públicos e crearon novos argumentos que tiñan como obxectivo invisibilizar aínda máis o galego, sobre todo no sistema educativo, que foi un dos ámbitos nos que a lexislación tiña impulsado unha mudanza maior. Deste xeito, este novo argumentario que pretendía deslexitimar a lingua galega no ámbito pedagóxico serviu para dar voz a un discurso que ía no sentido contrario do que até entón se tiña elaborado desde a administración en Galiza, e sumouse a outros que xa estaban aí coa pretensión de invalidar á lingua galega nos máis diversos dominios. Podemos citar, a modo de exemplos, algúns que apareceron nas entrevistas do profesorado: "o galego sempre está cambiando", "o galego é unha lingua inventada" ou "só falan galego os do bloque".

A eficacia de todo este entramado que pretendía xustificar a falta de validez do galego para comunicarse normalmente, só foi posible co articulamento de oposición, plataformas sociais e os medios de comunicación. Estes tres elementos serviron para producir e reproducir un discurso que elaboraba un imaxinario fortemente negativo para o galego e que, grazas a o terceiro destes elementos se constituíu en *imaxinario colectivo*. Só para aproximarnos brevemente ao discurso dos medios de comunicación, traemos aquí catro noticias dun dos xornais máis lidos en Galiza: *La Voz de Galicia*. Nestas noticias, como imos ver, unhas veces de maneira máis explícita e outras non tanto, este xornal explicitou unha política lingüística clara e contraria á ampliación da presenza do galego en toda a sociedade e converteuse nun axente glotopolítico activo en favor de non mudar o rexime normativo lingüístico en Galiza.

4.3.1 A análise do discurso nos medios sobre o Decreto 124/2007 polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo

Como podemos ler en Recalde (2021, p. 9; Fairclough 1989) no discurso debátense as ideoloxías, pero é a través tamén do propio discurso, onde se difunden e converten en hexemónicas determinadas ideoloxías. Polo tanto, para coñecer as dinámicas de produción discursiva e as súas conexións coas estruturas de saber e poder que as lexitiman (Recalde 2021 *ibidem*) temos que prestar especial atención ao debate público. Cando o abordamos, podemos integrar as diferentes teorías e conceptos que fomos referindo até

agora ao longo da nosa investigación, entendendo que todas elas serven para explicar a situación sociolingüística de Galiza.

En primeiro lugar, apuntamos que Galiza é unha *comunidade de fala* (Spolsky 2016, p. 32), no sentido amplo dunha sociedade que comparte, entre outras cousas unha lingua. Mesmo que poderiamos dicir que, dentro desta pode haber outras comunidades, imos empregar aquí este concepto de maneira abranguente. Dentro da comunidade de fala que constitúe Galiza, estrutúranse os diferentes dominios de fala (Fishmann 1967; Spolsky 2016, p. 34), onde atopamos os diversos elementos que os constitúen: os participantes, a localización e o tópico. Mais, só a través destes conceptos non conseguimos explicar a situación sociolingüística dunha determinada comunidade de fala. Para isto temos que acudir ás ideoloxías e ás actitudes que agroman por tras das primeiras para entender, a través da estruturación das mesmas, como os diferentes elementos dun dominio se constitúen en *axentes glotopolíticos*. Mesmo identificando todos estes elementos, en última instancia, debemos levar en conta o concepto de *poder*. Como este se estrutura dentro dunha sociedade, como se reparte entre os diversos participantes nun determinado dominio cando estes se constitúen en axentes glotopolíticos vén a explicar, en definitiva, quen determina cal é a política adecuada para unha determinada lingua ou non e, na sociedade galega, con dúas linguas en contacto, que falantes de cales linguas deben ter voz ou non.

Dentro do debate arredor das linguas en Galiza, un momento parécenos de especial relevancia para constituírse en escena glotopolítica e pertinente para a análise da situación sociolingüística actual: a aprobación do Decreto 124/2007 polo que se regulaba o uso e a promoción do galego no sistema educativo. A aprobación deste decreto, como xa dixemos, viña a ser un punto de inflexión nunha falla histórica dos gobernos galegos anteriores no que respecta ás políticas lingüísticas, que até entón foron denominadas por investigadores como medidas de "baixa intensidade" ou "de mínimos" (Lorenzo 2005; Monteagudo 2019). O que este decreto procuraba era concretar medidas para acadar, no eido educativo, as propostas do Plan Xeral de Normalización da lingua galega (PXNL) que foi aprobado no 2004 polas tres forzas políticas representadas naquel momento no Parlamento Galego (o Partido Popular de Galicia (PPdeG), o Partido dos Socialistas de Galicia (PSdeG) e o Bloque Nacionalista Galego (BNG)). A aprobación deste documento foi considerado na época como un fito histórico que marcou un antes e un despois no proceso de normalización do galego, non só por ser aprobado por todas as forzas na cámara galega, mais tamén por ser o texto máis exhaustivo feito en Galiza no que a propostas de planificación e normalización lingüística se refire (Gradín 2021, p. 122).

No escaso tempo no que estivo en vigor o Decreto 124/2007, até a aprobación do novo Decreto 79/2010 coa volta do PPdeG ao goberno da Xunta de Galicia, xerouse na nosa comunidade un debate e unha controversia non vividos até ao momento centrados, como din investigadores e investigadoras como Gradín (2021, p. 124) ou Gómez (2016), no tipo de distribución lingüística nos centros que se establece en ambos decretos. Este debate inflamado, foi empregado na altura, como arma política pola oposición ao goberno da época para a campaña política. Mais non só iso, pois o debate sobre o papel do galego no ensino foi a principal baza da oposición durante a campaña electoral, inclusive nun contexto dunha grave crise económica que afectou fortemente a una Galiza que aínda hoxe sofre de carencias no que a infraestrutura industrial se refere. Sen importar as

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

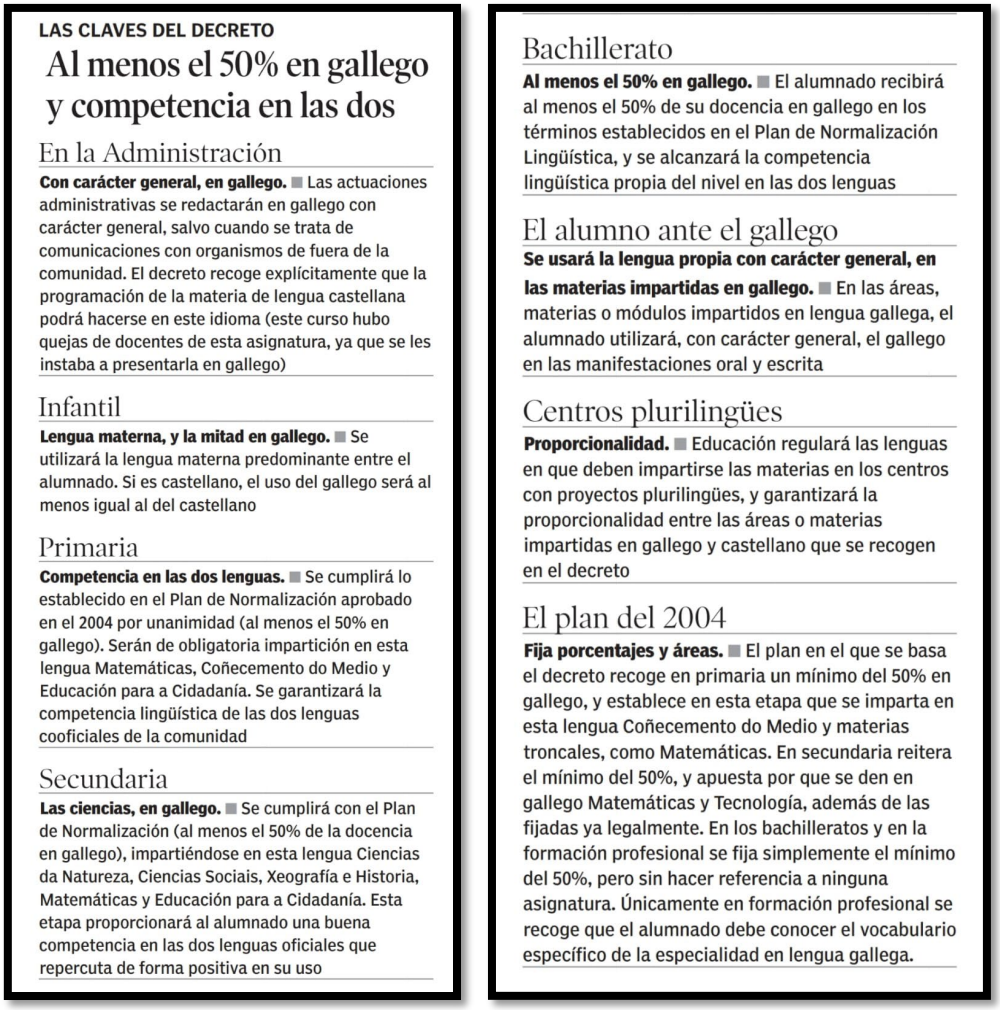
consecuencias para o idioma, o debate inflamouse intencionadamente polo partido da oposición, como podemos ler en Silva:

> Durante este tempo aviváronse tensións, seguramente xa latentes, pero que se utilizaron de xeito pouco responsable na disputa política e que converteron o idioma nun campo de discordias e desavinzas. Coa amplificación moitas veces interesada dos medios de comunicación, pasouse dun suposto consenso a unha polarización na cuestión idiomática (2010b, p.39).

Tomando aquí a palabra deste investigador, e sabendo que este non é o propósito principal do noso traballo, consideramos moi importante achegarnos ao papel dos medios de comunicación na construción dos discursos no debate público na época. Como reflexos -e vertebradores- da realidade social, estes discursos estaban estruturados en determinadas ideoloxías, actitudes e crenzas que foron transmitidas por televisións e xornais como realidades, mesmo que moitas veces non sexa recoñecido por eses mesmos medios. Aínda cando os medios tradicionais foron perdendo importancia dado o avance das redes sociais e unha certa democratización do acceso a outros puntos de vista na internet, na nosa sociedade, xornais en papel aínda son moi importantes e seguen a ser elementos chave nas batallas por determinados discursos no espazo público. Para entender o seu papel na batalla polo discurso arredor das linguas durante os anos do bipartito e, concretamente, sobre a aprobación do Decreto 124/2007 para a regulación do uso e a promoción do galego no sistema educativo, gustaríanos traer aquí tres noticias para dar unhas pinceladas sobre as ideoloxías e os discursos que circulaban na época nos medios. Escollemos para isto o que era -e segue a ser-, segundo datos da Asociación para a Investigación dos Medios de Comunicación (AIMC 2025) no seu resumo xeral dos resultados dos estudos xerais dos medios, o xornal máis lido en Galiza e o noveno xornal máis lido en toda a España: *La Voz de Galicia*.

Por non ser o obxectivo principal desta investigación, o tratamento deste asunto pode ser considerado nesgado e subxectivo, mais entendendo todo o que se dixo até agora sobre a realidade sociolingüística de Galiza, o que imos ver nestas noticias é algo congruente coas ideoloxías e cos discursos que circulan na sociedade, e co que aconteceu entre os anos 2007 nos debates sobre os dous decretos para o sistema educativo. En primeiro lugar queremos destacar unha noticia que aparece o 30 de xuño de 2007. Na terceira páxina do xornal, nunha sección chamada «A Fondo» e baixo o título: *Polémica Normativa* aparecen tres noticias: na parte central unha entrevista á Conselleira de Educación sobre a ruptura por parte do Partido Popular do consenso sobre o Decreto 14/2007 titulada: «Cónstame que unha parte do PP non quixo abandonar»; á dereita desta noticia, noutra columna, aparece unha cronoloxía dos avances na normalización; mais é ao lado esquerdo da noticia onde lemos: «Las claves del decreto. Al menos el 50% en gallego y competencia en las dos». Imos deternos na linguaxe empregada nesta columna que reproducimos aquí:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



LAS CLAVES DEL DECRETO

Al menos el 50% en gallego y competencia en las dos

En la Administración

Con carácter general, en gallego. ■ Las actuaciones administrativas se redactarán en gallego con carácter general, salvo cuando se trata de comunicaciones con organismos de fuera de la comunidad. El decreto recoge explícitamente que la programación de la materia de lengua castellana podrá hacerse en este idioma (este curso hubo quejas de docentes de esta asignatura, ya que se les instaba a presentarla en gallego)

Infantil

Lengua materna, y la mitad en gallego. ■ Se utilizará la lengua materna predominante entre el alumnado. Si es castellano, el uso del gallego será al menos igual al del castellano

Primaria

Competencia en las dos lenguas. ■ Se cumplirá lo establecido en el Plan de Normalización aprobado en el 2004 por unanimidad (al menos el 50% en gallego). Serán de obligatoria impartición en esta lengua Matemáticas, Coñecemento do Medio y Educación para a Cidadanía. Se garantizará la competencia lingüística de las dos lenguas cooficiales de la comunidad

Secundaria

Las ciencias, en gallego. ■ Se cumplirá con el Plan de Normalización (al menos el 50% de la docencia en gallego), impartiéndose en esta lengua Ciencias da Natureza, Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, Matemáticas y Educación para a Cidadanía. Esta etapa proporcionará al alumnado una buena competencia en las dos lenguas oficiales que repercuta de forma positiva en su uso

Bachillerato

Al menos el 50% en gallego. ■ El alumnado recibirá al menos el 50% de su docencia en gallego en los términos establecidos en el Plan de Normalización Lingüística, y se alcanzará la competencia lingüística propia del nivel en las dos lenguas

El alumno ante el gallego

Se usará la lengua propia con carácter general, en las materias impartidas en gallego. ■ En las áreas, materias o módulos impartidos en lengua gallega, el alumnado utilizará, con carácter general, el gallego en las manifestaciones oral y escrita

Centros plurilingües

Proporcionalidad. ■ Educación regulará las lenguas en que deben impartirse las materias en los centros con proyectos plurilingües, y garantizará la proporcionalidad entre las áreas o materias impartidas en gallego y castellano que se recogen en el decreto

El plan del 2004

Fija porcentajes y áreas. ■ El plan en el que se basa el decreto recoge en primaria un mínimo del 50% en gallego, y establece en esta etapa que se imparta en esta lengua Coñecemento do Medio y materias troncales, como Matemáticas. En secundaria reitera el mínimo del 50%, y apuesta por que se den en gallego Matemáticas y Tecnología, además de las fijadas ya legalmente. En los bachilleratos y en la formación profesional se fija simplemente el mínimo del 50%, pero sin hacer referencia a ninguna asignatura. Únicamente en formación profesional se recoge que el alumnado debe conocer el vocabulario específico de la especialidad en lengua gallega.

Figura 10. Al menos el 50% en gallego y competencia en las dos. Fonte: Xornal La Voz de Galicia, 30 de xuño de 2007, p. 3

Nesta noticia que pretende dar as "chaves" do novo decreto para o uso e a promoción do galego, o xornal elabora a noticia apuntando como primordial para este decreto o galego. Así, podemos observar como sinala, en primeiro lugar, para: a Administración con carácter xeral en galego. Podemos observar como se reitera de maneira xeral a construción "x, en gallego". Non deixa de chamar a atención, que no medio destas frases, que desde a nosa perspectiva pretenden construír a idea de que todo se vai decretar "en gallego", no que respecta a infantil se diga: "Lengua materna, y la mitad en gallego". Parece que o xornal queira enfatizar aquí que a lingua materna do alumnado infantil non sexa o galego ou, querendo enrevesar a situación, e a pesar de que os datos do Observatorio da Cultura Galega dicían, xa na época, sobre o baixo número de falantes entre a xente máis nova (CCG 2011, p. 55), pretendían inocular que aquelas nenas e nenos da Educación Infantil que xa falaban galego poderían caer no monolingüismo.

Ambas opcións aquí nos parecen plausibles, xa que este era un argumento moi empregado na retórica contraria ao Decreto 124/2007 tanto pola oposición do PPdeG no Parlamento canto polas plataformas cidadás contrarias á normalización da lingua galega.

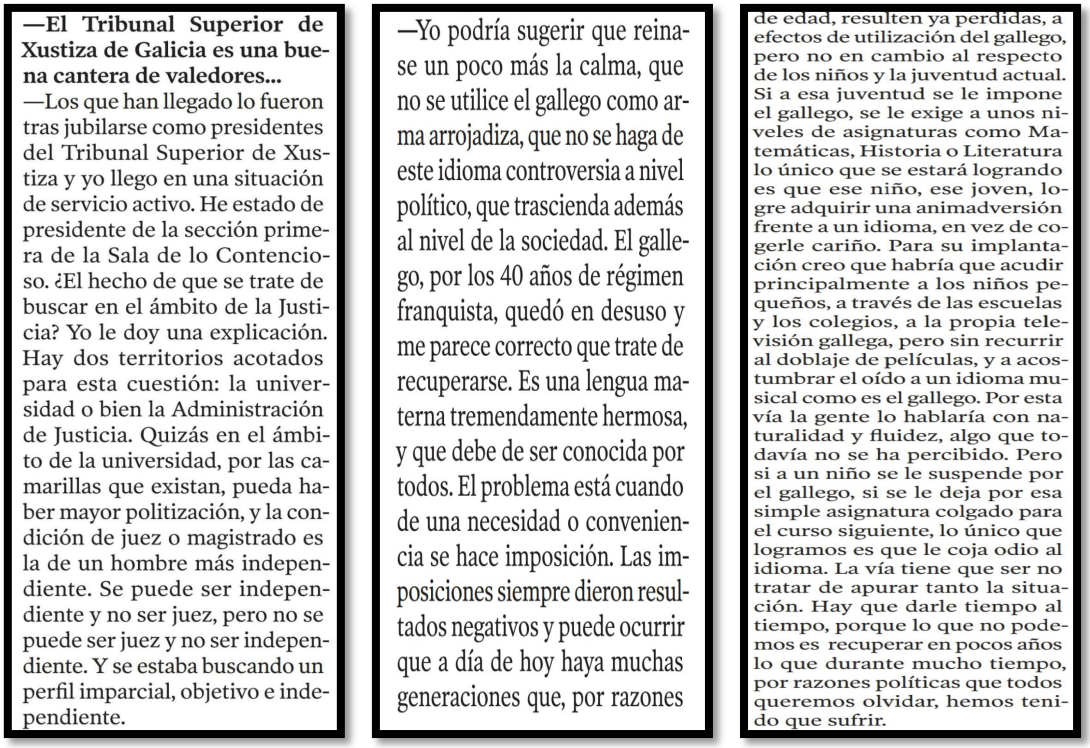
USC DE COMPOSTELA

Chamamos a atención a como se comezaba a construír o argumentario sobre o que esta parte da sociedade chamaba "Plurilingüismo", e como se construía o papel do sistema educativo público-privado neste contexto. Nesta noticia, como podemos ver, concédeselle aos Centros Plurilingües o atributo de "proporcionalidad", un elemento que vai ser moi empregado na retórica da oposición conservadora para implantar un novo decreto educativo para o reparto de linguas.

A seguinte noticia é unha entrevista que chama a nosa atención pola capacidade de conferir ao seu argumentario a aparencia de neutralidade. Esta, con data do 31 de xullo do 2007 foi unha entrevista a Benigno López González, nomeado como Valedor do Pobo recentemente na época. A noticia preséntase baixo o seguinte titular: "Si a un niño se le suspende por el gallego, logramos que le coja odio". Non nos parece inocente o emprego dunha figura como esta para transmitir un certo posicionamento, que o entrevistado expón de maneira explícita. A súa presenza nun xornal coma este, xustificando os discursos que negaban a posibilidade de o galego se establecer como lingua vehicular na escola, de certo axudou a amplificar os recursos empregados por partidos e plataformas contrarias á normalización.

Tamén debemos ter en conta, que a presenza de persoas de prestixio, asociadas ao ámbito do dereito, transmitindo este tipo de ideas, axudou a fundamentar este tipo de posicións que adoptaron, tamén, a maioría dos grandes medios de comunicación da época, afíns a todo este movemento social que, a través de copar portadas e noticias sobre o asunto, conseguiron convertelo en problema público (Gómez 2016). Neste caso concreto, consideramos moi efectiva a presenza desta figura, dado que a súa aparición nun xornal de tal envergadura, pretendía presentar este argumentario como algo despolitizado, independente. A denuncia dos excesos dun decreto que ampliaba a presenza do galego no ensino non era algo exclusivo de partidos e plataformas reaccionaria á normalización, era algo de sentido común, algo que alguén que protexía os dereitos das cidadás e dos cidadáns debía denunciar:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



—El Tribunal Superior de Xustiza de Galicia es una buena cantera de valedores...

—Los que han llegado lo fueron tras jubilarse como presidentes del Tribunal Superior de Xustiza y yo llego en una situación de servicio activo. He estado de presidente de la sección primera de la Sala de lo Contencioso. ¿El hecho de que se trate de buscar en el ámbito de la Justicia? Yo le doy una explicación. Hay dos territorios acotados para esta cuestión: la universidad o bien la Administración de Justicia. Quizás en el ámbito de la universidad, por las camarillas que existan, pueda haber mayor politización, y la condición de juez o magistrado es la de un hombre más independiente. Se puede ser independiente y no ser juez, pero no se puede ser juez y no ser independiente. Y se estaba buscando un perfil imparcial, objetivo e independiente.

—Yo podría sugerir que reinase un poco más la calma, que no se utilice el gallego como arma arrojadiza, que no se haga de este idioma controversia a nivel político, que trascienda además al nivel de la sociedad. El gallego, por los 40 años de régimen franquista, quedó en desuso y me parece correcto que trate de recuperarse. Es una lengua materna tremendamente hermosa, y que debe de ser conocida por todos. El problema está cuando de una necesidad o conveniencia se hace imposición. Las imposiciones siempre dieron resultados negativos y puede ocurrir que a día de hoy haya muchas generaciones que, por razones

de edad, resulten ya perdidas, a efectos de utilización del gallego, pero no en cambio al respecto de los niños y la juventud actual. Si a esa juventud se le impone el gallego, se le exige a unos niveles de asignaturas como Matemáticas, Historia o Literatura lo único que se estará logrando es que ese niño, ese joven, logre adquirir una animadversión frente a un idioma, en vez de cogerle cariño. Para su implantación creo que habría que acudir principalmente a los niños pequeños, a través de las escuelas y los colegios, a la propia televisión gallega, pero sin recurrir al doblaje de películas, y a acostumbrar el oído a un idioma musical como es el gallego. Por esta vía la gente lo hablaría con naturalidad y fluidez, algo que todavía no se ha percibido. Pero si a un niño se le suspende por el gallego, si se le deja por esa simple asignatura colgado para el curso siguiente, lo único que logramos es que le coja odio al idioma. La vía tiene que ser no tratar de apurar tanto la situación. Hay que darle tiempo al tiempo, porque lo que no podemos es recuperar en pocos años lo que durante mucho tiempo, por razones políticas que todos queremos olvidar, hemos tenido que sufrir.

Figura 11. Entrevista ao Valedor do Pobo. Fonte: La Voz de Galicia, 31 de xullo de 2007, p. 7

Neste discurso atopamos moitas capas e ideoloxías que non fan referencia só á cuestión lingüística. Chámanos a atención que, desde o comezo, a primeira resposta que dá Valedor do Pobo na época, con orixe na maxistratura e, polo tanto do ámbito do dereito, con todo o prestixio a el asociado, é a da súa independencia debido a esta orixe e, no canto de contrapoñer a independencia do sector da administración de xustiza a outros sectores da administración, a contraposición faina a respecto do ámbito da universidade, apuntando á universidade como un ámbito onde "por las camarillas que existan, pueda haber mayor politización". Na actualidade non nos son alleos os ataques ao sector universitario por parte de políticos da dereita e da extrema dereita, dentro da estratexia de "crear barullo" para inducir á cidadanía a crer que todo vai mal cando estes grupos non están no poder. Como podemos observar aquí, isto non é algo novo na época actual. Despois desta primeira pregunta, que pretende construír a imaxe do Valedor do Pobo como alguén independente, imparcial e despolitizado -construíndo aquí claramente unha imaxe antagónica á parte da sociedade favorable á normalización do galego-, aparece na entrevista unha pregunta sobre a Cidade da Cultura cunha representación moito menor do que a seguinte pregunta: "- Y en el tema del gallego, ¿qué va a sugerir el valedor?".

É na resposta a esta pregunta onde vemos unha restra de argumentos contrarios á normalización mesturados con estereotipos lingüísticos e afirmacións pedagóxicas falsas que conforman o *batiburrillo* do discurso dunha parte da sociedade contraria a un aumento da presenza do galego non só no ensino, mais no espazo público arredor do que se conforma o universo social galego. Podemos dicir que este discurso non era maioritario no país, fundamentando esta idea en estudos, como o de Iglesias (2012, p. 11), quen dá conta de que as actitudes lingüísticas dentro da sociedade galega cara á utilidade da

USC DE COMPOSTELA

lingua, que apareceron no MSG de 1996 (González, Fernández & Rodríguez 1996), non se decantaba pola utilidade nin do galego nin do castelán, o que *de facto*, apuntaba a unha actitude de indiferenza a este respecto. Polo tanto, diante desta situación, estas xustificativas que pretendían negar a posibilidade de ampliar a presenza do galego na sociedade, si atopou un altofalante moi poderoso nos medios de comunicación -e falamos en xeral, xa que non foi só *La Voz de Galicia* quen deu voz a este discurso-.

Na resposta supostamente despolitizada, imparcial e independente do Valedor, o suxeito, validado en primeiro lugar polas institucións desde as que fala; e en segundo lugar polo propio medio de masas a través do que transmite o seu discurso, que á súa vez tamén se presenta obxectivo e despoxado de todo interese, arremete contra a normalización lingüística iniciada co Decreto 124/2007 cunha retórica argumentativa que reforza os posicionamentos contrarios á normalización. Desde o poder que lle confire a súa figura na sociedade afirma cousas como que: "a lingua está sendo empregada como arma", "que hai unha imposición" ou "que a materia de lingua galega debe ser subalterna a outras materias como Matemáticas, Historia ou Literatura, que son materias que estarían noutro nivel". Aquí podemos falar de novo da inestabilidade do signo, na primeira xustificativa que apunta para negar a validez do galego para o seu emprego en calquera ámbito, xa que estamos de acordo coa afirmación de que "a lingua está sendo empregada como arma", mais a partir desta entrevista, a pregunta que nos aparece é: que parte da sociedade está a empregar a lingua como arma? Cal é a parte da sociedade que o entrevistado denuncia por empregar a lingua como arma desde a súa posición?

Ademais disto, podemos ver aquí tamén unha continuidade coa discusión desatada anteriormente no vídeo de @totakeki, o que nos axuda a observar como aínda resoa o discurso creado polos medios na época en pleno 2025. Como podemos ver, o entrevistado tamén di que o galego é unha lingua que está en desuso obviando dúas cousas: a primeira é os datos cos números de falantes de galego, que na época era aínda o dunha maioría social; e en segundo lugar, contrariando os máis de vinte anos que xa pasaran desde o comezo do proceso de normalización e da oficialización da lingua galega. E todo isto mesturado con outras xustificativas que consideramos, cando menos, despectivas cara as persoas máis maiores, como dicir que as xeracións máis vellas non están capacitadas para empregar o galego -a pesar de que é a xeración que naceu e viviu nesta lingua-, ou que atacan á presenza do galego en potentes ferramentas para a súa normalización, como a televisión ou o cinema, ao dicir que non se debe empregar a dobraxe de material audiovisual en lingua galega para empregalo como apoio da normalización.

En todas estas afirmacións agóchanse, interesadamente, moitas cuestións a respecto da situación sociolingüística en Galiza. Só para comezar, a negación do proceso histórico que levou á lingua castelá a ser a que posúe prestixio social en Galiza, proceso que se agudizou en etapas como a da ditadura franquista. Alén disto, extrapólase un evidente menosprezo pola lingua á materia de ensino que constitúe o estudo da lingua galega ou, segundo a perspectiva deste cidadán, semella que os filmes en castelán non pasan por un proceso de dobraxe en Madrid, como se todo o que se ve nos cinemas fóra producido xa en español. Ademais de todo isto, resta chamar a atención sobre un discurso estereotipado e folclorizante da lingua galega, á que se denomina como unha lingua "hermosa" ou "musical". Este tipo de calificativos sobre a lingua foron empregados historicamente sobre o galego para situalo nun lugar inferior a idiomas "racionais" ou "útiles" como o castelán. Estes atributos que se consideran positivos nunha lingua, son

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

empregados na época actual para idiomas como o alemán ou o inglés, obviando que ningún deles é unha característica real de ningunha lingua, e que son trazos que se lle dan ás linguas por circunstancias culturais e sociais.

Outro argumento que emprega para invalidar o proceso normalizador, e que aínda se escoita acotío en certos espazos da nosa sociedade, é o de que a normalización da lingua galega nesta etapa se deu dun xeito moi apresado, algo que segundo o maxistrado non pode ser, xa que hai que darlle "tiempo al tiempo, porque lo que no podemos es recuperar en pocos años lo que durante mucho tiempo, por razones políticas que todos queremos olvidar, hemos tenido que sufrir". Ese *tempo ao tempo*, demostra de novo como os discursos poden ser estables e desdobrarse en significados inesperados. Estamos de acordo con que o proceso de normalización require tempo. Se o pensamos, o proceso de normalización da lingua castelá até chegar á época actual, transcorreu durante máis de quiñentos anos. Polo tanto, é normal pensar que o proceso de normalización da lingua galega tamén vai precisar de tempo. Pero para que é ese tempo que o cidadán enuncia na súa resposta? Para normalizar o galego ou para que o galego perda tanta presenza social que non haxa quen reivindique a necesidade de normalizar a lingua? Facémonos estas preguntas obviando aquí a referencia a que todos queremos esquecer a etapa franquista. Este ideoloxema considerámolo, nunha visión máis ampla, como algo que se pode conectar coa idea que se transmite a través de ideas como a de "non querer reabrir feridas", que son a miúdo empregadas para negar a necesidade da memoria histórica. Esta idea pode abrir unha fiestra á ideoloxía que esta persoa porta, e é algo co que aquelas persoas que loitamos pola memoria histórica non estamos de acordo, pois a historia debe ser lembrada para non repetirse.

Facendo unha análise nesgada, podemos pensar que esa expresión de darlle "tempo ao tempo", podería ser tamén o tempo necesario para que o castelán se impoña como lingua única na nosa sociedade e xa non sexa necesario un proceso de normalización. Se o poñemos nestes termos, sería un xogo político moi enrevesado, no que se acusa ao contrario, neste caso o goberno progresista do BNG/PSdeG, do que realmente eles queren. Ten sido esta unha estratexia partidaria habitual, e máis nos tempos actuais, entre as políticas e políticos conservadores, principalmente empregado para "gañar o relato". Esta estratexia de dicir cousas que non se confirman na realidade só para causar polémica para, na estratexia de quen crea máis barullo é quen remata por impoñer o seu discurso, existe agora e existía hai quince anos. Como por exemplo podemos ler na seguinte noticia. Neste caso, preséntanse dúas declaracións de goberno e oposición, que tentan transmitir, de novo, ese trazo de imparcialidade, mais cunha diferenza, que a declaración de Alfonso Rueda, quería transmitir unha idea que non se baseaba na realidade para xustificar os discursos que atacabanr ao ao Decreto 124/2007. Esta idea era a de que este decreto iniciaba o "camiño cara ao monolingüismo". Deste xeito, nunha apariencia de imparcialidade, vehicúlase un argumento irreal que reforza o discurso daqueles sectores da poboación contrarios á normalización da lingua galega, que máis unha vez atopan nos medios de comunicación afíns, un aliado para dar voz a cousas que non son verdade:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



O decreto do galego a debate | Dous puntos de vista sobre a nova normativa

ALFONSO RUEDA VALENZUELA | SECRETARIO XERAL DO PP DE GALICIA

«Existe un risco claro de caer no monolingüismo»

O dirixente popular subliña que o Consello Consultivo di que o decreto vulnera a legalidade

D. S. | SANTIAGO

■ O responsable do aparato do PPdeG sostén que as claves da ruptura do consenso sobre o galego hai que atopalas no ditame emitido polo Consello Consultivo.

—Non é unha cuestión menor que ao Consello se lle remitiran dous acordos para ditaminar, un dos cales non foi pactado co PP. E o que está claro é que pediu que se fixeran unha serie de modificacións para que este decreto non atente contra a legalidade, e nós pedimos iso, que se fagan.

—¿De que modificacións fala?

—Trátase de cuestións fundamentais, que falan dos dereitos dos pais, dos dereitos dos alumnos e de evitar calquera perigo de inmersión lingüística, e na lingua que sexa.

—¿Non lle parece un pouco esaxerado falar de inmersión en galego cando o é o castelán o que domina claramente no ensino?

—En absoluto, así o di o propio Consello Consultivo, que existe o risco de inmersión porque non quedan claros os procedementos nin a intervención dos pais, e que todo queda en mans do proxecto lingüístico sen evitar o risco claro de caer no monolingüismo.

—O Goberno di que, en sustancia, é o mesmo texto pactado en febreiro.

—Non é o mesmo, porque para iso tíñase que garantir o bilingüismo harmónico do que falamos sempre, que significa poñer as dúas linguas en pé de igualdade para que cada quen elixa para os seus fillos a que crea conveniente. Cambiáronse artigos e expresións que teñen moita transcendencia porque cuestionan os dereitos dos pais e dos alumnos.

—¿É posible recuperar o clima de diálogo de hai uns meses?

Alfonso Rueda considera que hai que apelar ao consenso

—Se se fan as rectificacións que di o ditame, por suposto que si.

—E se non, ¿que fará o PP, acudirá ao Constitucional?

—Ao mellor é un pouco precipitado decidir agora. O que si hai que facer é apelar ao consenso, volver a sentarse, analizar onde están as cousas que se deben corrixir. Nós agardamos que o Goberno galego entre en razón e ademais que o faga axiña porque este é un asunto fundamental de consenso.

—O PP promoveu en Baleares una normativa moi similar á galega. ¿Por que alí si e aquí non?

—Aquí hai que falar do que está a pasar en Galicia, pero en calquera caso hai similitudes co decreto de Baleares, é certo, pero tamén hai moitas diferenzas, porque na normativa de Baleares os pais si que teñen moito máis que dicir que no proxecto galego, e iso é unha clave fundamental.

GUILLERMO MEIJÓN COUSELO | PORTAVOZ DE EDUCACIÓN DO PSdeG-PSOE

«Esta ruptura recorda ao que pasou co Estatuto»

O deputado socialista cre que o decreto é de todo constitucional e pídelle ao PP que retome o diálogo

D. S. | SANTIAGO

■ Hai apenas cinco meses, Meijón era unha das persoas que selaban cun apertón de mans o acordo sobre o uso do galego nas aulas.

—¿Que mudou de febreiro ata agora para rachar o consenso?

—É moi difícil de explicar por parte do PP cales son as causas reais da ruptura porque non existe nada que poda contravir o acordo. O decreto é absolutamente fiel ao Plan de Normalización e incorpora os aspectos suxeridos polo Consello Consultivo.

—¿Por exemplo, que cambios?

—Fixéronse trinta cambios para garantir o respecto absoluto ao Plan de Normalización, ao pactado polos grupos políticos e ao ditame do Consello. Polo tanto, a ruptura do PP, acompañada ademais de tantas falsidades, non ten sentido.

—O propio Consello Consultivo di que non se incorporaron as súas recomendacións.

—Unha cousa é que se tiveran en conta as recomendacións e outra que incorporáramos punto por punto todo o que alí indicaban; creo que foron tomadas en conta a maioría das puntualizacións, xusto as que eran necesarias para non vulnerar a Constitución e facer un texto legal.

—¿Por que entón a ruptura?

—Hai que explicala en claves políticas que recordan ao que pasou co Estatuto, porque pode haber interferencias que veñen de fóra de Galicia que impiden este acordo. Xa no seu día, unha parte do PP reclamou dende Madrid que se rachara o consenso.

—¿A teoría da imposición de Madrid non é algo recorrente?

—Unha cousa é clara, os negociadores do PP galego, tanto Roberto Castro como Manuela López Besteiro,

Guillermo Meijón di que a ruptura por parte do PP non ten sentido

sempre foron proclives ao consenso, aceptando os cambios, pero ao final xa era romper por romper e para desmarcarse buscaron unha escusa que en realidade non existe.

—¿A ruptura trasládase tamén ao Plan Xeral de Normalización?

—Temo que poida ser así, sobre todo oíndo as declaración que fan os dirixentes do PP galego. A nós, ao PSOE, encantaríanos que reflexionaran e que o PP volvera ao rego do consenso, porque unha das áreas máis sensibles do goberno é a da educación.

—¿Existe algunha posibilidade de retomar o diálogo?

—O PSOE sempre vai a ter tendida a man para que a concordia en torno á lingua se instale na sociedade, pero tamén cremos que debemos ser garantes de que as medidas educativas que aparecen no plan de normalización sexan realmente efectivas.

Figura 12. Existe un risco claro de caer no monolingüismo. Fonte: La Voz de Galicia, 08 de xullo do 2007, p. 16

Como podemos ver, a través desta noticia, e co presuposto da imparcialidade, xa que *a priori* preséntanse simplemente dous puntos de vista sobre un determinado asunto, o que é algo común na prensa, introdúcense argumentos que serven para xustificar un certo relato dentro do debate social. A escolla das frases que abren cada unha das entrevistas non é aleatoria, e implican relacionar determinados conceptos a partidos políticos ou a representantes deses partidos, que ao mesmo tempo teñen un determinado capital simbólico na nosa sociedade. Cando observamos a disposición dos elementos nestas entrevistas dun determinado debate, aparece a primeira pregunta: por que aparece en primeiro lugar a imaxe e o argumento da oposición e non o do goberno? Por que se pon en primeiro lugar o argumentario dun suposto camiño cara o monolingüismo da oposición, mentres se asocia un termo como ruptura ao goberno, cando foi a oposición a que determinou a ruptura dun consenso?

Deste xeito, consideramos que o xornal de *La Voz de Galicia*, entre outros moitos medios, convértese en axente glotopolítico ao intervir no debate público sobre o Decreto 124/2007 de maneira implícita. É tamén un axente entre moitos outros dentro dun sistema que contraria á ruptura dun determinado rexime lingüístico, reforzando unha normatividade que asocia ideas negativas á lingua galega, mediando entre a realidade social e outra posible realidade construída, en favor desta última. A través de entrevistas, un medio como este pode establecer quen ten acceso á linguaxe, en que lugar e cales son os argumentos aos que darlle voz. Cando presenta ao que na época era Secretario Xeral do PPdeG, hoxe presidente da Xunta, Alfonso Rueda, e leva para o debate o argumento de caer no monolingüismo non é ao chou. No momento no que presenta a un xurista que

é nomeado Valedor do Pobo que define que espazos son imparciais, independentes e despolitizados, con todo o capital social e simbólico que carrexa unha persoa así, observamos as complexas relacións entre poder, ideoloxía e lingua. Atacar á universidade, posicionarse de maneira contraria a leis do goberno lexítimo polo que votamos todas e todos, mentres se elabora a imaxe dun representante deste discurso como imparcial e obxectivo, inculca nas persoas imperceptiblemente uns principios ideolóxicos que, explicitamente, non se recoñecen, e o simple feito de que o xornal non argumente de xeito contraria contra estas ideas confirma a tentativa de crear un relato.

Deste xeito, este proceso de construción do relato, constitúe a este medio de comunicación en axente glotopolítico, algunhas veces en si mesmo e outras mediando e amplificando as ideoloxías e os discursos que sustentan a súa visión de mundo. Ao non presentar ningún dato que xustifique ese camiño cara o monolingüismo, tamén o propio xornal define, dalgún xeito, cal espera que sexa o seu lector, o lector e o relato que se lle transmite producen e reproducen o discurso, constrúese espazo social a partir do relato. As posicións dos políticos, das figuras públicas que prioriza, tamén dan conta dunha determinada política lingüística, que se pode explicitar como: o galego caeu en desuso, non pode ser, no ensino, nada máis do que a lingua que é hoxe na sociedade, unha lingua que desde as nosas posicións de poder folclorizamos dicindo que é fermosa e melódica, mais que non empregamos, non queremos que estea presente en filmes, non queremos que estea nas materias científicas, que son as que máis prestixio posúen, en definitiva, non é unha lingua válida para ter presenza no espazo público.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5 Obxectivos e metodoloxía

Como puidemos ler até o de agora, as políticas lingüísticas levadas a cabo polo PPdeG na súa volta ao poder no 2010, despois de inflamar a campaña electoral e o discurso público co "problema do idioma" (Ocampo 2016), seguen aínda en vigor. Os datos das enquisas máis recentes din que o galego está na peor situación da súa historia, como os datos máis recentes do IGE, que din que por primeira vez o galego é a lingua con menos falantes en Galiza. Polo tanto, o "proceso de substitución lingüística" (Fishman 1991) segue en marcha e semella que sen freos. Como podemos ler en Vázquez-Fernández (2025, p. 18):

> Actualmente, nas comunidades lingüísticas minoritarias, principalmente europeas, existe unha tensión entre os procesos planificados de recuperación lingüística e as dinámicas sociais de substitución. A *substitución lingüística* pódese definir polo proceso de abandono gradual, con etapas de bilingüización e posterior monolingüización na lingua dominante, das linguas tradicionalmente faladas polas comunidades. Entendendo isto como un "problema social", as comunidades lingüísticas puxeron en marcha procesos de dinamización institucional que nos territorios bilingües en España se coñecen como "normalización lingüística" (*vid*. Ninyoles 1977; particularmente para o caso galego, Aracil 1980)

Entendendo entón a substitución lingüística como un problema social e dadas as circunstancias específicas do proceso de normalización da lingua galega das que xa falamos, decidimos enfocar o noso traballo de investigación no ensino. Un dos principais motivos é o que nos anos 90, xunto coa creación dunha infraestrutura dedicada á normalización tanto na administración como no ensino, a inclusión da lingua galega como materia na educación tivo un relevante papel na promoción do galego (Monteagudo 2019). Isto a pesar das políticas de "baixa intensidade" (Lorenzo 2005, p. 46) ás que se voltou precisamente cando o PPdeG retornou ao poder na Xunta no 2009 e implantou o Decreto do Plurilingüismo, o cal, para o seu desenvolvemento, tivo como principal promotor o propio sociolingüista da Universidade de Vigo que denunciaba esa baixa intensidade e que foi nomeado Secretario Xeral de Política Lingüística.

A pesar disto, a Lei 3/1983 de Normalización Lingüística tiña como obxectivo último a adquisición dunha igualdade plena entre o castelán e o galego nos principais ámbitos de actuación do goberno galego: a administración, o ensino e os medios de comunicación, neste último ámbito centrados nos sectores da cultura e o ocio. Mesmo que estes fosen os obxectivos, a maioría das políticas lingüísticas foron dirixidas á normalización da lingua galega nos contextos de ensino (Gradín 2021, p. 121). Para este mesmo autor, o eido educativo constitúe un dos "máis relevantes para garantir unha mellora dos usos, das competencias e as actitudes por parte das novas xeracións" (Gradín *ibidem*), algo que está amplamente estendido entre investigadores en sociolingüística do campo galego (Monteagudo, Loredo & Vázquez 2016, p. 201; Silva, Rodríguez & Vaquero 2010, p. 7). Neste traballo subscribimos estas afirmacións e imos alén, xa que diante dos datos máis recentes do IGE, mais tamén diante dos datos anteriores tanto do IGE canto do INE e do Seminario de Sociolingüística da RAG, comezamos o proceso de construción do obxecto de investigación preguntándonos cal é o papel do sistema educativo na actual situación sociolingüística e se o profesorado pode facer algo para frear a perda de falantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.1 Obxectivo xeral

Diante da situación relatada ao longo primeiros capítulos, o noso traballo de investigación iniciouse co obxectivo de achegarnos á realidade lingüística galega a través dun grupo concreto dentro do proceso de normalización do idioma: o profesorado. Mais adiante falaremos da importancia deste grupo dentro deste proceso, xa que o consideramos como un elemento na vangarda da normalización ou revitalización da lingua galega, dependendo da terminoloxía que queiramos empregar. Así, desde o comezo da investigación, tivemos claro que o propósito era coñecer a través do discurso do profesorado de lingua e literatura galegas, as dificultades que atopan nos procesos de ensino-aprendizaxe do idioma. Isto implicou, á súa vez, a escolla para desenvolver esta averiguación, dun ámbito privilexiado dentro do proceso de normalización, que se constitúe de múltiplos ámbitos que atinxen o conxunto da sociedade: o ensino. E dentro do ensino, escollemos tamén o ensino secundario, que é a etapa educativa na que o galego é unha materia obrigatoria e na que, coidamos, esta lingua ten máis presenza. Dentro do sistema educativo escollemos tamén, de maneira preponderante, profesorado que traballaron en centros de ensino secundario obrigatorio de carácter público.

Partimos entón desde este ámbito e con este obxectivo para a elaboración do traballo de campo que posteriormente realizamos desprazándonos a aqueles centros onde, previo contacto a través de chamadas ou correos electrónicos, profesoras e profesores de lingua e literatura galegas aceptaron participar na investigación. Establecemos entón, a través deste primeiro obxectivo, o inicio do proceso de investigación que podemos caracterizar como un proceso exploratorio, e que nos guiou, posteriormente, en moitas das lecturas e dos temas escollidos para tratar ao longo das páxinas de análise do presente traballo, un proceso complexo e demorado que foi, desde a gravación e transcrición das entrevistas ata a súa posterior análise.

5.1.2 Obxectivos secundarios

Canto aos obxectivos secundarios do noso traballo, algúns deles foron mudando no desenvolvemento do mesmo. Falaremos aquí dos obxectivos establecidos antes da concretización da nosa pescuda nesta tese, mais o traballo de campo no que tamén deixamos espazo á libre expresión do profesorado sobre temas non tratados por nós na entrevista levounos a facer unha análise máis profunda e pormenorizada, por dar un exemplo, das políticas lingüísticas desenvolvidas polo goberno da Xunta no ensino secundario. Alén deste tema, que non estaba nas primeiras etapas da investigación como un dos obxectivos, houbo si outros obxectivos complementarios que xa estaban desde o comezo e que puidemos abordar na nosa investigación, como é un contraste entre o contexto sociolingüístico brasileiro e o galego. A traxectoria vital por parte de quen deseñou e desenvolveu esta investigación levou a establecer este obxectivo por un motivo moi concreto: percepción dunha situación sociolingüística realmente próxima entre a as dúas sociedades.

Sabendo que non é estraño acontecer isto nunha determinada sociedade, o contraste sociolingüístico entre Galiza e Brasil mostrouse especialmente rendible dado que nas dúas a maioría da poboación fala linguas ou variedades da lingua moi afastadas daqueles modelos lingüísticos que as elites académicas, políticas ou económicas impoñen como linguas de prestixio. No caso da sociedade brasileira, a lingua realmente falada pola maioría da sociedade choca cunha variante da lingua moi lusitanizada, inspirada nun modelo de portugués arcaico e non só iso, senón que emprega moitas veces o portugués

europeo como exemplo ao que se amoldar. Xa no caso galego, atopamos un estándar elaborado por elites académicas que foi creado un pouco "ás presas", pola inserción desta lingua como contido curricular no ensino obrigatorio. Este estándar, á súa vez, sitúase nunha posición subalterna ao castelán, lingua coa que convive baixo presión, e que é a verdadeira lingua de prestixio para unha maioría social galega.

No caso brasileiro, esta variedade estándar agocha unha amplísima diversidade lingüística que se dá no país, que é xigantesco, e no que a lingua adopta diversas formas na lingua oral que a xente fala realmente, ata o punto de que haxa autores que defenden chamar á lingua falada portugués brasileiro no canto de simplemente portugués ou portugués do Brasil (Bagno 2007, p. 23). Xa no caso galego, aos falantes desta lingua impónselle, en primeiro lugar, unha lingua allea como é o castelán, que funciona como lingua de prestixio e referente en múltiples ámbitos para o galego, tamén no ensino ou nas dinámicas sociais e, alén disto, desde a chegada da democracia e a introdución do galego no ensino, tamén unha variedade estándar da lingua, como é a variedade do idioma galego (Real Academia Galega & Instituto da Lingua Galega, 1982) elaborada por institucións oficiais vencelladas ao goberno galego como son o Instituto da Lingua Galega (ILG) e a Real Academia Galega (RAG). Esta variedade, como están a demostrar investigacións recentes, aínda hoxe é percibida como moi afastada da lingua falada de maneira espontánea e natural, como observa nas súas investigacións Fernández (2025).

Nesta investigación é necesario apuntar como se fai unha comparativa entre a situación sociolingüística galega e brasileira na que, a través de traballo de campo chégase á conclusión dunha semellanza na percepción dunha grande distancia tanto nos falantes do galego como do portugués brasileiro no que respecta ás linguas estándar. Deste xeito, podemos observar como este obxectivo que contrasta dúas sociedades falantes de variedades lingüísticas que proceden dunha orixe común, enténdese como algo beneficioso para entender e explicar, moitas veces, unha dada situación sociolingüística como pode ser a galega. Cando analizamos o que acontece no Brasil, a súa comprensión pode axudarnos a traer, e implementar, melloras no proceso de estandarización e normalización lingüística da lingua galega.

Relacionado con isto, outro obxectivo secundario do noso traballo e que aparece cun propósito semellante ao anterior, é o de entender como, dentro do contexto brasileiro, o profesorado leva á aula a variación lingüística que acontece no portugués brasileiro. Inserir esta a diversidade lingüística en contextos entendidos culturalmente como formais, nun contexto sociolingüístico diglósico require unha serie de estratexias que van, en certo xeito, nun sentido contraditorio ao papel tradicional que lle é outorgado ao profesorado dunha determinada lingua, xa que polo xeral, o papel que se interpreta para os profesionais do ensino da lingua, é o de ensinar a escribir e a falar ben ao alumnado, entendido moitas veces ese "falar ben" como aprender a falar segundo o que dita unha normativa estándar. Porén, se entendemos o ensino como un espazo democrático, a imposición dunha determinada norma pode levar a unha serie de violencias que establezan o espazo da sala de aula como un lugar onde o profesorado exerce o seu poder e o alumnado ten que acatar o que lle é transmitido sen ningún tipo de cuestionamento, o que hoxe en día xa se percibe como algo contraditorio a calquera estratexia pedagóxica que leve a unha democratización do ensino e que parta dunha valorización dos coñecementos que trae o alumnado consigo, especialmente no que á aprendizaxe da lingua materna ou lingua primeira se refire.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Neste sentido, chegamos ao que é outro dos obxectivos secundarios desta tese que, se callar, se tornou nun dos temas máis importantes no noso traballo, como podemos ver no apartado 6.4.2: as achegas para a xestión da variación na normalización da lingua galega nas aulas. A partir do seu discurso, puidemos observar e analizar o que aínda se considera un dos papeis fundamentais do profesorado nas aulas de lingua: o ensino de lingua galega como o ensino dunha norma estándar. A reflexión traída a través deste apartado cuestiona a importancia omnisciente da norma estándar dentro do ensino do galego e non só, senón tamén as relacións de poder que se establecen nese espazo que é a sala de aula e as xerarquías que se establecen entre as linguas e as variedades estándar e populares, e que espellan, en definitiva, as xerarquías que se establecen na sociedade. Un proceso de ensino que establece unha determinada norma como a única válida negando, en última instancia, as variedades que o alumnado trae da casa remata por negar tamén, a validade das persoas que as falan, e que constrúen a súa identidade e a súa forma de estar no mundo a través da súa lingua, como acontece en calquera sociedade humana. Isto leva, en última instancia, a un sistema educativo oposto a aquela perspectiva da educación como un elemento democratizador dentro da sociedade.

Deste xeito, estas reflexións lévannos tamén ao obxectivo final que procuraba a nosa investigación, e que se centran en facer contribucións desde os diversos campos abordados nela para a elaboración de estratexias pedagóxicas que poidan contribuír a unha mellora no ensino e na aprendizaxe da lingua galega. Estas melloras non só poden ser levadas ás aulas de lingua no ensino secundario, mais tamén a outras etapas do ensino e, dun xeito contrastivo, poden ser tidas en conta por profesorado que se dedique ao ensino doutras linguas, como o castelán ou mesmo, xa que falamos desta lingua nunha aproximación ao ensino de maneira contrastiva nalgunhas ocasións, ao ensino do portugués no Brasil ou, nunha perspectiva que parta desde a nosa sociedade, ao ensino de linguas estranxeiras como pode ser o ensino do portugués na Galiza como "lingua estranxeira".

5.2 A elección do tema

Partindo da premisa da existencia dun problema social no que respecta á vitalidade da lingua galega, dado o descenso do número de falantes que nos mostran os datos e o desequilibrio de competencias entre o galego e o castelán que os traballos, informes etc.., mostran (Silva 2010; Loredo & Silva 2020) decidimos, en primeiro lugar, centrar a nosa atención na institución que foi priorizada desde as estruturas que conforman o goberno galego, as cales enfocaron a maioría dos esforzos económicos e lexislativos a nivel de política lingüística para a normalización da lingua galega no sistema educativo. Partimos entón, na nosa investigación, de asumirmos que o ensino é hoxe en día un piar fundamental da normalización para a lingua galega.

Dada esta centralidade da escola neste proceso, percibimos a institución como un *continuum* da sociedade, polo que todo o que acontece fóra das aulas tamén vai para dentro das súas catro paredes. Polo tanto, escollido o ámbito da nosa investigación, era necesario concretar o tema. Para isto, fixemos en primeiro lugar unha revisión sobre os diversos traballos que abordaban o ámbito educativo galego. Dentro deste contexto, coa cooficialización de linguas diferentes do castelán desde o final do franquismo, proliferou tanto en Galiza como noutras comunidades da España, a investigación en sociolingüística para entender o que estaba a acontecer neses territorios do estado español, nomeadamente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cataluña e Euskadi, mais tamén noutros territorios, como poden ser Asturias, León, Extremadura, etc.

En Galiza, institucións como o Consello da Cultura Galega (CCG), o Instituto da Lingua Galega (ILG) e o Semniario de Sociolingütística da Real Academia Galega (SS-RAG) teñen realizado numerosos traballos nos que se aborda a situación sociolingüística galega. Porén, nunha rápida revisión do material existente, na maioría das investigacións foi empregada case sempre a mesma perspectiva metodolóxica: a realización de enquisas para a produción de datos e a súa análise por medio de métodos cuantitativos (Iglesias 2012, p. 9). Foi só a comezos de século que se ampliou a perspectiva investidora no campo galego con novos enfoques de carácter cualitativo, contando con achegas da propia Iglesias (2002) entre outras (Kabatek 2000; Iglesias 2002; González & Rodríguez 2003). Desde eses tres primeiros traballos, outras achegas foron feitas, como a de Formoso (2013) e a de Rodríguez (2022). Mesmo con esta ampliación da perspectiva nos traballos en sociolingüística do campo galego, neles observamos unha constante: o foco da investigación sociolingüística foi, xeralmente, o alumnado, e principalmente as actitudes e as competencias.

Mesmo con breves abordaxes sobre o papel do profesorado no ensino e na normalización do galego, tamén desde traballos de tipo cuantitativo, percibimos que podería ser unha interesante achega ás investigacións xa existentes, un novo enfoque tanto na metodoloxía canto no foco da nosa investigación. Asumimos que, dentro do proceso de normalización da lingua galega, sendo central o papel do ensino para unha efectiva normalización da lingua galega, xunto co alumnado é fundamental tamén outra peza chave que está na vangarda das políticas lingüísticas para esta normalización: o profesorado. Entendemos que coa colaboración do profesorado podemos achegarnos cunha perspectiva diferente ás percepcións que eles teñen de como se está a dar o proceso de normalización da lingua galega no ensino, dos seus obstáculos e dos resultados obtidos até o de agora. Polo que tomamos a decisión de abordar, desde a nosa investigación, a perspectiva do profesorado para coñecer máis sobre o proceso de ensino de lingua galega, as ideoloxías e o ensino da propia lingua.

Para coñecer a súa percepción da situación actual pensamos tamén nas ferramentas para a produción de datos para a nosa investigación. Como xa vimos, dentro do campo galego de investigación sociolingüística hai un predominio da perspectiva cuantitativa, polo que nós, para intentar facer novas achegas, decidimos empregar unha perspectiva cualitativa. Para isto, achegámonos a algunha da literatura xa existente sobre metodoloxías cualitativas (Valles 1999; Flick 2013; Rapley 2014). Nestas obras atopamos os diferentes métodos ou ferramentas de produción de datos, das que destacamos principalmente a entrevista e o grupo de discusión, así como os principais paradigmas na investigación cualitativa (Valles 1999, pp. 56-62). Antes de explicar as motivacións para escoller a entrevista como principal ferramenta para a produción de datos, imos expor os principais paradigmas que empregamos para a nosa investigación seguindo o autor xa citado.

A investigación aquí realizada parte da sociolingüística como ciencia social na que se integran a perspectiva histórica e a perspectiva sociolóxica como eixos epistemolóxicos (Vázquez-Fernández 2025, p. 44) , así como o emprego dunha

perspectiva na investigación cualitativa inserido dentro do paradigma da *teoría crítica* (Valles 1999, p. 56). Para comezar, partimos dun paradigma alternativo ao paradigma clásico e positivista, da concepción dunha sociedade baseada no conflito (Valles 1999, p. 53), e é aí onde debe incidir a reflexión do sociólogo e, neste caso do sociolingüista. No caso galego, un conflito lingüístico no que prestamos atención porque partimos dunha perspectiva que integra o social no lingüístico, ao contrario da tentativa de Saussure (1945 [1916]) de establecer a lingua como obxecto de estudo autónomo, afastada do tempo e do espazo na que esta se desenvolve, xa que como podemos ler en Bourdieu (1985, p. 6): "Saussure resuelve la cuestión de las condiciones económicas y sociales de la apropiación de la lengua sin llegar a planteársela nunca". Polo tanto, nós asumimos estas condicións xa que é precisamente o conflito lingüístico que se dá na sociedade galega a que suscita o noso interese para desenvolver esta investigación.

Alén disto, asumimos tamén Valles (1999, p. 56) o paradigma da teoría crítica e enfoques afíns. Como o propio autor indica (Valles, pp. 56-57), asumir a teoría crítica como paradigma é un paso máis cara asumir o recoñecemento actual da variedade de paradigmas dentro da investigación cualitativa. A *teoría crítica* pode dividirse á súa vez en tres ramas: o postestruturalismo, o postmodernismo ou unha combinación de ambas. A agrupación destes enfoques baséase, principalmente, nos trazos comúns que diferenzan estes enfoques dos *paradigmas positivistas* e *postpositivistas*. Estes trazos comúns danse no compoñente *ontolóxico*, *epistemolóxico* e polas posicións teórico prácticas respecto a determinadas cuestións *metodolóxico-prácticas*. No que refire á *compoñente ontolóxica* aparece o realismo histórico, que Guba e Lincoln (1994, p. 109; *apud* Valles 1999, p. 56) como: "realidad virtual configurada por los valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género". É unha perspectiva que se contrapón á perspectiva do positivismo cun "realismo inxénuo", ao postpositivismo cun "realismo crítico" e ao construtivismo, caracterizado por un "relativismo" que se deriva de situacións construídas en contextos concretos.

Canto á *compoñente epistemolóxica*, o investigador considera que a investigación está mediada polos valores do suxeito investigador en diálogo cun obxecto investigado, outra característica que se opón ao positivismo clásico no que os resultados considéranse bos só cando se logra unha obxectividade que só se consegue co distanciamento do obxecto investigado. Xa por último, existen unha serie de cuestións canto á metodoloxía que fan referencia á meta da investigación, que segundo a *teoría crítica* procura a "crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que constriñen y explotan a la humanidad (Guba & Lincoln 1994, p. 113; *apud* Valles 1999, p. 57); á *xeración e acumulación de coñecemento*, que segundo os críticos é algo que xorde e que se vai modificando ao longo dun proceso dialéctico e de revisión histórica; e por último, os *criterios avaliativos da calidade dunha investigación* resúmense a unha contextualización histórica onde se consideran os coñecementos socioeconómicos, culturales e de xénero, a que o estudo desenmascare prexuízos, e a que o estudo proporcione un estímulo para a acción, para transformar as estruturas existentes (Guba & Lincoln 1994, p. 114; Vallés 1999, p. 58).

Despois de todo o dito, é necesario concretar que o noso estudo asume os obxectivos da teoría crítica. A escolla do noso tema ven dada por determinadas circunstancias sociais que fan que dentro da sociedade galega, unha dada lingua, que no noso caso é o galego, está a perder falantes dentro dunha situación de conflito lingüístico

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

co castelán. Esta situación de perda de falantes dáse inclusive cando a lingua que está a perder falantes posúe unha estrutura lexislativa que a declara lingua propia do territorio no que perde falantes, este armazón lexislativo alén disto garante a promoción desta lingua por parte do goberno en diferentes ámbitos e, nomeadamente, dentro do ámbito educativo. Polo tanto, desde este paradigma crítico, pretendemos entender cal é a percepción do profesorado sobre o proceso de normalización da lingua galega. Como perciben eles que avanza (ou non) e cal perciben eles que é o papel do ensino dentro do proceso de normalización -e de perda de falantes-. Decidimos centrar o noso estudo no profesorado por considerarmos que son un grupo social que é peza chave dentro deste proceso, aquelas que están na vangarda do proceso de normalización.

5.2.1 A metodoloxía: a investigación cualitativa

A escolla dun enfoque cualitativo no noso traballo vén dada, como xa dixemos, porque no campo da sociolingüística galega os métodos cuantitativos foron os máis empregados desde que se comezou a abordar a situación sociolingüística da lingua galega coa chegada da democracia, mais non só iso. As análises dos investigadores a partir dos resultados de investigacións de tipo cuantitativo foron excepcionalmente optimistas no que respectaba ás actitudes que a mocidade tiña sobre a lingua. Porén, estes bos resultados sobre as actitudes non se correspondían cos usos no que a lingua galega na mocidade se refire. As análises de tipo cualitativo virían entón a dar unhas primeiras respostas sobre os motivos para esta incongruencia entre usos e actitudes. Como xa dixemos, foi a de Iglesias (2002) unha das primeiras análises de apertura a este enfoque na investigación en sociolingüística en Galiza. Nun artigo de 2012, esta investigadora facía unha segunda lectura das análises en positivo de investigacións cuantitativas matizada no que respecta ás actitudes cara ao galego das xeracións máis novas, xa que como podemos ler:

> En efecto, todos os estudos cuantitativos chegaron á conclusión de que as actitudes cara ao galego eran positivas e que ademais estaban a mellorar aínda máis nas novas xeracións, resultado, polo tanto, que invitaba ao optimismo. Porén, o problema residía en que estas boas actitudes non se reflectían nun aumento do uso do galego, senón máis ben o contrario, o uso da lingua propia seguía a descender na xuventude. [...] En calquera caso, estas conclusión cómpre matizalas. En primeiro lugar, máis que actitudes positivas, o que se detecta, se nos paramos a analizar os gráficos con maior detalle, son actitudes neutrais ou indiferentes. Así, no gráfico que recolle a "actitudes lingüística xeral", é certo que as respostas a penas baixan do 3, pero por outra parte tampouco acadan o valor 4, a non ser o grupo situado no extremo máis favorable: os máis novos monolingües en galego. É dicir, a gran maioría das actitudes se sitúan entre o 3 e o 4 e lembremos que o 3 representa precisamente a indiferenza. (Iglesias 2012, pp. 10-11)

Mais xa no 2012 estes resultados non eran novos. Na obra resultante da súa tese: *Falar galego: no veo por qué;* esta investigadora empregou como principal ferramenta para a produción de datos os grupos de discusión, que xunto coa entrevista é outro dos métodos máis empregados na investigación cualitativa para a obtención de datos. Nestes grupos de discusión observou que, ao contrario do que dicían investigacións cuantitativas da época, como foi o Mapa Sociolingüístico de Galicia (González *et al.* 1996), en concreto o volume III dedicado ás cuestións actitudinais, no que se falaba de resultados positivos no que a actitudes cara ao galego por parte da mocidade se refire, a situación non era tan boa.

Nestes grupos de discusión a autora atopou moitas actitudes negativas cara ao idioma, actitudes que, na investigación de tipo cuantitativo, ficaran agochadas atrás de

respostas consideradas "politicamente correctas" ou que entraban dentro do que a autora chama noutro traballo: "desexabilidade social" (Iglesias 2002, p. 338). Noutro traballo da mesma época (Iglesias 2002b) fala do "principal problema de acudir á información dos falantes para estudiar a producción lingüística" que "consiste na dificultade de delimitar o que pertence ós seus xuízos valorativos do que reflicte "fielmente" a súa producción, isto é, a diferencia entre o que os informantes afirman cando se lles pregunta directamente e o que realmente fan".

Así, parécenos importante cando apunta que "o problema acentúase cando se estudan variedades ou linguas estigmatizadas, pois os falantes, consciente ou inconscientemente, tenderán a ocultalas en favor das máis prestixiosas". Así, deste xeito, os resultados das análises cualitativas, mesmo que non empreguen unha cantidade tan abrumadora de datos canto as cuantitativas, poden traer respostas máis concretas a comportamentos dos individuos aos que os traballos cuantitativos non teñen acceso. Polo tanto, as investigacións de tipo cualitativo veñen no caso galego a complementar ás de tipo cuantitativo para dar respostas a certas cuestións ás que estas últimas non conseguen chegar. Como a propia autora di:

> Todo isto demos a poderosa influencia da ideoloxía dominante na maioría silenciosa, isto é, unha política lingüística ambigua por parte das autoridades crea á súa vez actitudes pouco favorables entre os actores soicais cara á (posible) aplicación de medidas decisivas e rigorosas en favor das linguas propias.
>
> En efecto, a nosa investigación permite confirmar que as actitudes non son tan favorables como reflectían estudos cuantitativos. O que ocorre é que debemos distinguir entre o nivel manifesto ou explício e o latente ou implícito. A existencia de actitudes abertamente contrarias ás linguas minorizadas é moi reducida; podemos afirmar que incluso marxinal. Pero isto non implica necesariamente favorabilidade cara á súa expansión. Polo contrario, a ideoloxía máis estendida é a que rexeita as medidas de potenciación das linguas propias, aínda que no nivel manifesto se defenda o multilingüismo e a riqueza cultural que este supón (Iglesias 2002, p. 313).

Doutra banda, outro dos primeiros estudos do que xa falamos onde se empregan por primeira vez técnicas cualitativas no campo da sociolingüística galega é o do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (González & Rodríguez 2003). Na investigación empregáronse diversas ferramentas para a produción de datos das que xa falamos, como os grupos de discusión e as entrevistas, mais como novidade emprégase aquí outra técnica que é a chamada en inglés *matched-guise* e que recibe diferentes nomes como *técnica de máscaras, disfraz lingüístico, guisa lingüística* ou *pares ocultos*.

Esta técnica de pares ocultos, da que foron pioneiros Lambert, Hodgson, Gardner e Fillenbaum (1960) consiste en que os falantes escoiten diferentes audios en diferentes linguas ou con diferentes acentos e que despois eses falantes opinen sobre cada un dos audios facendo xuízos sobre cada unha das persoas dos audios segundo a variedade de cada lingua, outorgándolles características etc.. O que os falantes non saben é que en todos os audios a persoa que fala é sempre a mesma, só muda os trazos fonéticos e melódicos segundo as variedades a respecto das que os investigadores queren obter datos. Deste xeito, obtéñense valiosos datos sobre as actitudes que os falantes teñen sobre determinadas variedades, acentos etc.. Neste traballo do Seminario de Sociolingüística, que conta con autores do Mapa Sociolingüístico de Galicia podemos ler o seguinte:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A propia situación de enquisa pode provocar no entrevistado un estado psicolóxico que o leva a dar respostas concordantes co que considera que «se debe responder» en relación co fenómeno representado (Ibáñez 1979, pp. 117-120), de maneira que as enquisas de opinión e actitudes, ó se moveren na superficie ideolóxica da opinión pública, tenden a reproduci-los valores dominantes do sistema establecido (Ortí 1990. 177). Á parte das limitacións atopadas nos ítems actitudinais do cuestionario do MSG [Mapa Sociolingüístico de Galicia], a inconsistencia entre actitudes e usos lingüísticos na mocidade galega podería ser interpretada, polo tanto, como unha consecuencia das deficiencias da enquisa á hora de dar conta de actitudes non consistentes cos valores dominantes. Fronte a técnicas excesivamente directivas e «pechadas» como o cuestionario, as técnicas cualitativas permiten captar mellor o discurso ideolóxico libre e espontáneo dos individuos e, polo tanto, analiza-las súas opinións e actitudes con maior profundidade. (González & Rodríguez 2003, pp. 16-17)

A respecto deste estudo, nun artigo publicado sobre o mesmo por varios investigadores entre o que se inclúen o director do estudo (Fernández, Loredo, Casares, Suárez, Rodríguez & González 2003), recoñecen como houbo un agochamento de prexuízos, dos que se chegou a dicir que estaban desterrados na mocidade galega, nas investigacións cuantitativas que foron levantadas grazas á investigación de tipo cualitativo. Nas conclusións deste artigo dise:

> Na mocidade galega, que nos resultados do MSG amosaba unhas actitudes xerais moi positivas cara ao galego, aínda operan prexuízos e actitudes negativas verbo dos falantes de galego e do proceso de normalización. [...] Os resultados atópanse en concordancia coas novas liñas de investigación experimental levadas a cabo polo Seminario de Sociolingüística da RAG, onde se pon de manifesto que existen prexuízos que caracterizan os falantes de variedades lingüísticas estigmatizadas asociándoos á ruralidade e ao atraso sociocultural (Fernández, Loredo, Casares, Suárez, Roríguez & González 2003, p. 73).

Podemos dicir, que grazas ao emprego de novos enfoques de investigación de tipo cualitativo non é posible facer as afirmación que xa na introdución facía o *Compendio do III volume do mapa sociolingüístico de Galicia* :

> Neste sentido, é obrigado subliñar xa desde esta breve presentación que hoxe non parece posible asocia-lo galego ó atraso, á pobreza e á incultura, porque os nosos datos non só desmenten a existencia de actitudes negativas cara a este idioma, senón que mostran, como se poderá observar na análise da Actitude lingüística xeral, que o aprecio por esta lingua é maior canto máis se usa e se coñece. (González, Fernández & Rodríguez 1996, p. 13)

Tirando a certeza de que canto máis usa e coñece a lingua galega é posible que unha persoa teña menos prexuízos asociados á mesma, o simple dato de que cada vez menos persoas empreguen a lingua galega debía ser un indicador que reducise o optimismo a respecto das respostas que a poboación dá nas enquisas da RAG para coñecer as actitudes das persoas sobre a lingua galega. De feito, o traballo do 2003 empregando técnicas cualitativas demostrou como o que se afirmaba no 1996 estaba lonxe de ser verdade. As opinións que manifesta a mocidade sobre tópicos como o ensino, o cambio de lingua habitual, a utilidade das linguas, a relación entre lingua e identidade, a competencia lingüística o status do galego, as estratexias de comunicación etc, deixan clara unha serie de prexuízos que se consideraban superados coas análises de resultados dos traballos cuantitativos, e que tenden a ser en conxunto negativos cara a normalización do galego.

Estes traballos cualitativos, pioneiros dentro do campo da sociolingüística galega demostraron con datos cal era a situación real canto ás actitudes da poboación a respecto da lingua galega. Estamos falando de sete anos antes do Decreto do Plurilingüismo, máis de dúas décadas atrás. Coidamos que estes resultados, que serviron para poñer os pés na terra sobre a realidade sociolingüística en Galiza, sexa unha xustificativa suficiente para a defensa do emprego dunha metodoloxía cualitativa na nosa investigación. Concordamos con Rodríguez (2022, p. 19) en que na Galiza temos moi bos exemplos de investigacións de tipo cuantitativo, e que grazas a estas investigacións e ás enquisas que se empregan sabemos cantas persoas din falar en galego, cantas din falar en castelán ou tamén como evolúen os usos dos dous idiomas, mais estes estudos presentan diferentes problemas dos que acabamos de falar e, polo tanto, precisamos unha complementación coa investigación cualitativa, que tenta explicar máis alá das cifras. Máis alá das cifras atopamos os relatos das persoas, a súa subxectividade, os seus sentimentos, e concordamos con Rodríguez (2022, p. 21): "Quen queira saber que é o que sucede coa nosa lingua, máis alá de cifras e de tantos por cento, debe observar a realidade e preguntárllelo aos protagonistas".

5.2.2 A entrevista semidirixida

Para tentar saber o que sucede coa nosa lingua, seguindo a cita coa que rematamos o apartado anterior, decidimos entón preguntarlle aos protagonistas e, en concreto, aos que consideramos os protagonistas do proceso de normalización como el acontece hoxe, que é principalmente no sistema educativo. Para isto, dentro da metodoloxía cualitativa decidimos empregar como método da nosa investigación a entrevista.-

> La entrevista en profundidad implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto conscientemente como inconscientemente. El relato final es una obra en comandita entre (entrevista) los dos personajes. Una diferencia específica distingue a la entrevista en profundidad de la Observación participada y es la artificialidad con la que normalmente se lleva a cabo la entrevista. (Ruiz e Ispizua 1989, p.125).

Dito isto, empregamos para a produción dos datos unha entrevista semidirixida que constaba dun guión para interrogar ás informantes sobre os temas que pretendiamos analizar, mais o guión non era algo inflexible que non se puidese modificar. Deste xeito, antes do comezo da entrevista, unha parte importante era aclarar que podían dicir o que elas e eles quixeran ás preguntas que se lles ían facer, que non había respostas correctas e que o que se pretendía era entender a súa percepción sobre o traballo profesional de docente de lingua galega no ensino secundario. Dentro desta situación artificial que creamos á hora de convocar a entrevista, consideramos que só a situación de produción de datos no discurso xa se xustifica por si só, xa que consideramos dentro do paradigma da teoría crítica que a linguaxe é un fenómeno político e ideolóxico de seu.

Isto é algo que está presente en moitos investigadores como aqueles cos que a nosa investigación ten moitas semellanzas pola proximidade no tempo (Gradín 2024; Vázquez-Fernández 2025) mais tamén está presente, por exemplo, en Bourdieu (1985, p. 22) cando fala de como xunto coa efectivación da revolución francesa se constituíu tamén unha revolución no discurso, cun novo vocabulario e termos de identificación e referencia, o que viría a ser o a representación dun novo mundo social que esta nova linguaxe tamén estaba destinada a vehicular. Tamén recentemente, Del Valle (2024) publicou un libro titulado *Lo político del lenguaje*, que deixa xa de manifesto a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concepción do enfoque glotopolítico que considera inherente á política todas aquelas decisións que teñen que ver sobre e coa linguaxe.

Alén de empregar a entrevista como método para a produción de datos, empregamos como ferramenta analítica a análise do discurso, e dentro desta a *análise crítica do discurso* desde o enfoque glotopolítico, cunha visión multidisciplinar onde estamos moi atentos á compoñente ideolóxica do discurso, xa que "en calquera traballo integrado na análise do discurso a compoñente ideolóxica sempre está presente" (Gradín 2024, p. 132). Na nosa entrevista o suxeito é o protagonista, polo que alén da conversa do inicio onde se aclara que poden dicir o que queiran, a interacción do entrevistador tamén é mínima. As e os informantes son os protagonistas da situación, polo que intentamos que non se sentisen coaxidos a responder algo que non quixeran. A pesar disto, tamén aconteceu que en determinadas respostas apareceron temas que non tiñan saído antes, e isto provocaba unha interacción co entrevistador, de xeito que podían quedar claras as posicións ideolóxicas do mesmo.

Polo tanto, nas nosas entrevistas non se daba a tentativa idealizadora dun entrevistador neutral. O entrevistador por veces participou nas entrevistas a modo de conversa, poñendo polo tanto nelas as súas posicións ideolóxicas e actitudes sobre determinados asuntos. Doutra banda, estas situacións de conversa máis espontánea dábanse porque aparecían nas mesmas temas e aspectos non previstos inicialmente, o que nos leva para unha das vantaxes do sistema de entrevista dos que falan Iglesias (2002, p. 49) e Recalde (2021, p. 356). A posibilidade de que os falantes produzan discurso que descubra aspectos non previstos inicialmente, así como a posibilidade de retroalimentación conversacional coa que se pode extraer máis información de interese. Deste xeito, asumimos tamén que no "discurso producido mediante entrevista [...] o axente social pon en xogo estratexias varias con diferentes intereses específicos, como axente interesado igual que o entrevistador (Devillard, Pazos, Castillo, Medina e Touriño 1995, p. 156; *apud* Vázquez-Fernández 2025, p. 36).

Así como nos traballos máis recentes que aquí estamos citando se empregan diversas técnicas para a produción de datos, como por exemplo emprega Recalde (2021), que emprega entrevistas, grupos de discusión e pares ocultos ou Vázquez-Fernández (2025) que emprega a observación para complementar as entrevistas, nós empregamos só as entrevistas semidirixidas por unha cuestión práctica. Cando decidimos que o noso campo de investigación ía ser o sistema educativo e a normalización da lingua galega neste ámbito, e que os axentes sociais aos que iamos acudir para entender como se estaba a dar este proceso na institución educativa era o profesorado, realizamos, en primeiro lugar, un bosquexo da entrevista cos principais asuntos sobre os que queriamos interrogar ao profesorado, mais observamos cando intentamos contactar a este profesorado moi poucas respostas. Comezamos, primeiro por intentar contacto con centros vía e-mail, mais como xa dixemos, as respostas foron poucas. Decidimos entón contactar telefonicamente aos centros e tentar combinar algún horario para desenvolver as entrevistas e foi así como conseguimos facer as primeiras entrevistas, contando con profesorado que puxo a disposición o seu tempo libre sen cobrar nada a cambio para esta investigación, o cal é un dos motivos polos que estamos moi gratos a estas educadoras e educadores polo tempo que nos dedicaron.

Mais é de dicir que consideramos estas dificultades iniciais para realizar as entrevistas xustificadas por diferentes motivos. A finais do 2023 houbo folgas do

profesorado para intentar acadar melloras nas condicións laborais do profesorado e no sistema educativo convocadas por varios sindicatos, principalmente o sindicato maioritario en Galiza dentro do ensino, a federación de ensino da Central Intersindical Galega (CIG-Ensino 2023b). Estas reivindicacións, na verdade, foron tentativas de recuperar condicións que se perderon no contexto do retorno do PP ao goberno da Xunta no 2010 e coa aprobación de políticas desde o goberno central en Madrid, primeiro do PSOE e que despois continuou e ampliou o PP, para facer recortes de acordo cos mandatos da Unión Europea para paliar os efectos da crise que estourou nos Estados Unidos no 2008. O principal grupo social que sufriu estas políticas foi a clase traballadora que tivo que padecer, entre outras, reformas nas pensións e o aumento da idade de xubilación até os 67 anos.

Dentro da administración pública, os sectores que máis sufriron os recortes foron a saúde e a educación. No que respecta ao profesorado do ensino secundario, as folgas convocadas no 2023 pretendían, entre outras cousas, recuperar as horas lectivas anteriores á chegada do PP ao goberno central de Madrid, que mediante orde do 4 de xuño de 2012 (Xunta de Galicia 2012) modifica o artigo 4 da orde do 23 de xuño de 2011 (Xunta de Galicia 2011) polo que se regula a xornada de traballo do persoal funcionario e laboral docente, aumentando as horas lectivas de 18 a 20 horas. Alén disto, como podemos ler na convocatoria da Central Intersindical Galega Ensino (CIG-Ensino), o profesorado leva anos reclamando a redución das ratios que consideran inasumibles, con 30 estudantes no secundario e 35 no Bacharelato (CIG-Ensino 2023a) e o aumento da burocracia dos últimos anos que ten levado a que o profesorado dedique unha grande parte do seu horario de traballo a cuestións que están fóra do académico.

Todas estas cuestións aparecen nas entrevistas que foron feitas e xustifican o noso agradecemento ao profesorado que aceptou participar na nosa investigación, xa que todos estes elementos fan que moitas veces o exceso de traballo lles impida participar en actividades que, mesmo que pertenzan a tarefas de investigación que poidan axudar a mellorar o ensino, teñen que ser realizadas fóra do seu horario de traballo ou, cando asumen realizalas neste horario tíranlles tempo que teñen que dedicar a todas estas tarefas. Polo tanto, a escolla da entrevista semidirixida como ferramenta para a produción de datos dáse para non sobrecargar ás persoas que ceden o seu tempo para a entrevista e polas complicacións que se podían dar se decidísemos facer grupos de discusión, como somos conscientes doutras investigadoras que están a ter estes problemas con adiamentos, cos problemas estruturais de onde realizar estes grupos de discusión e coas complicacións de ter que trasladar profesoras e profesores de diferentes centros para un mesmo lugar para facer os grupos. Xa a simple realización das entrevistas padeceu destas complicacións. Entrando en detalles sobre a realización da entrevista esta tivo unha duración media dunha hora ou hora e cuarto. Como as persoas que nos cederon o seu tempo, este tempo que tiñan foi moitas veces fóra do horario de traballo e máis dunha vez a entrevista tivo que ser adiada ou tivemos que parar un día e retomalo no día seguinte.

As referencias ao horario de traballo do profesorado é porque hai que ter en conta que a nosa entrevista era dedicada precisamente ao seu traballo e era unha entrevista moi longa. Como acreditamos firmemente no dereito ao ocio (algo que non podemos esquecer que nunha sociedade capitalista moitas veces é un privilexio), todas as facilidades para a realización das entrevistas fóronlles ofrecidas, e por este motivo as entrevistas foron realizadas en diversos lugares: nos centros de ensino onde daban aulas, en cafeterías, en

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

aulas da universidade, e até houbo persoas que me abriron as portas da súa propia casa. Mesmo así, entendemos tamén que pode existir un nesgo nas persoas informantes, xa que moitas das persoas que nos atenderon eran persoas máis militantes na cuestión da lingua e na necesidade da investigación para a comprensión da situación sociolingüística e para a mellora do ensino, algo que a pesar de que pensamos que debería ser o común entre o profesorado, non sempre é así.

No final das contas a docencia pode ser entendido tamén como un traballo asalariado sen máis, algo que moitas veces é incentivado polas condicións de traballo das e dos docentes e que nos parece lexítimo que así sexa dada a consideración social que hoxe en día outorgan os gobernos á profesión docente, moitas veces precarizada - lembremos a Sentencia do Tribunal Europeo de Xustiza como unha chamada de atención da Unión Europea polo abuso da temporalidade no emprego público en España (García 2022)-. Por suposto, a pesar de que parece que é defecto de profesión, tampouco se lles pode esixir ás persoas de galego, así como non se lles esixe a profesorado doutras materias este compromiso militante. Moitos destes temas apareceron na entrevista.

Canto á entrevista que empregamos é necesario dicir, antes de falar dela máis en detalle, que a investigación recibiu o parecer favorable do Comité de Bioética da Universidade de Santiago de Compostela co código USC 66/2022. As persoas que aceptaron facela asinaron os documentos que o comité solicita para o desenvolvemento da investigación: un *Documento informativo* sobre o proxecto de investigación; un *Consentimento Informado* onde aseguraban que leran o documento informativo e de que recibiron respostas ás dúbidas sobre ese documento, e outras cuestións como que eran libres de abandonar o estudo en calquera momento ou que a información recollida podería ser empregada tanto neste traballo como en traballos futuros garantindo o anonimato das persoas participantes.

Por último, e ligado coa anonimidade das persoas participantes na investigación, estas tamén asinaron unha *Cláusula relativa á protección de datos*. Canto á duración da entrevista esta dependeu bastante da persoa entrevistada. A duración da maioría das entrevistas estaba arredor da hora e vinte, mais houbo entrevistas que duraron menos do que iso, con trinta e corenta minutos, mentres que outras entrevistas superaron as dúas horas. Houbo un claro nesgo á hora de elixir ás persoas participantes, que como xa dixemos foi contactando varios centros do ensino secundario, polo que a maioría das persoas que participaron na nosa entrevista son profesoras de lingua galega do ensino secundario en centros públicos, e digo a maioría porque tamén contamos con entrevistas a profesorado de física e química, lingua e literatura castelá e a unha docente dun centro de ensino concertado.

No que respecta á estrutura da entrevista, esta constaba de catro partes. A primeira delas tiña un importante contido biográfico da persoa entrevistada, onde lle preguntabamos algúns datos persoais como nome, apelidos, orixe etc.. E alén disto tamén lle pediamos que nos contase un pouco da súa traxectoria até chegar a dedicarse ao ensino. Esta primeira parte da entrevista contaba con dúas funcións: a primeira delas era a de coñecer o perfil sociolingüístico das persoas entrevistadas e a segunda era a de converter a situación artificial creada arredor da entrevista nalgo un pouco máis distendido, crear unha situación de conversa. Como dato anecdótico, chamoume a atención o nerviosismo inicial dalgunhas persoas entrevistadas, xa que cando se producía o contacto para combinar onde e cando facer as entrevistas eu non proporcionaba máis datos sobre o

contido da mesma nin sobre as preguntas que lles ía facer, simplemente lles dicía que era unha entrevista para coñecer a situación do ensino da lingua galega. Coido que por este motivo, moitas das persoas -e a pesar disto aceptaron facer a entrevista, polo que teño que darlle as grazas de novo- sentíronse coma do outro lado do lugar no que acostuman estar, no lugar do alumnado, e pensaron que ían ser examinadas sobre o seu xeito de dar aula. A primeira parte da entrevista mostrouse entón moi efectiva para establecer unha interacción máis próxima a un diálogo.

Era despois desta primeira parte da entrevista cando se iniciaba a entrevista en si, a parte da entrevista dedicada á recolecta de datos para a súa análise dentro da nosa investigación. No primeiro apartado desta parte da entrevista, facíanselle preguntas ás persoas informantes sobre as circunstancias concretas nos centros nos que daban aulas, como por exemplo cal era a situación sociolingüística que percibían no seus centros. Aquí aprendiamos un pouco máis do perfil do alumnado ao que lle daban aulas, da cantidade de galegofalantes que percibían que había nos seus centros, de se enfrontaban ou non obstáculos á hora de desenvolver o seu traballo ou do cumprimento das políticas lingüísticas establecidas para o ensino dentro dos seus centros. No segundo apartado da entrevista preguntabamos sobre os discursos, actitudes e ideoloxías que percibían no centro onde daban aulas, non só entre o alumnado, mais tamén no resto da comunidade educativa, isto é: nais e pais, profesorado doutras materias, e tamén daquelas persoas que traballaban no centro como conserxes, que fan por veces traballos tamén de administración e persoal de limpeza.

Nunha terceira e última parte faciamos preguntas sobre as estratexias pedagóxicas na aula con respecto ao ensino da lingua, se atopaban dificultades á hora de ensinar a lingua na súa variante máis estándar, se atopaban dificultades no alumnado para entender o galego escrito e, debido a que moito do profesorado de galego tamén da aulas de portugués nos centros, se perciben a lingua portuguesa como algo útil para a normalización da lingua galega. Xa para rematar a entrevista, preguntabamos se había algún tema sobre o que quixeran volver a falar ou se sentían que faltara algo na entrevista sobre o que desexarían falar e pensaban que debía preguntar a outras colegas da profesión sobre iso. Estas últimas preguntas resultáronme moi útiles nas primeiras entrevistas para incluír preguntas nas que ao principio non pensara, como as preguntas sobre o traballo dos departamentos de normalización nos centros, se pensaban que funcionaban ben ou non, e que deberían mellorar.

5.2.3 O profesorado como axentes sociais na vangarda da normalización

Un último aspecto que consideramos que merece un apartado para xustificar os aspectos metodolóxicos é o da decisión de tomarmos o profesorado como o grupo social sobre o que enfocar a nosa investigación. En primeiro lugar, como xa dixemos antes, o sistema educativo é un dos principais obxectivos das políticas lingüísticas en Galiza. Concordamos con Gradín (2020, p. 33) en situar o ensino como o "contexto ao que foron dirixidas a maioría das medidas de normalización lingüísticas desenvoltas polo goberno galego durante as décadas posteriores á aprobación da Lei de Normalización Lingüística de 1983" (BOE 1983). Como podemos ler no propio Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega (PXNLG), o ensino é onde se debe garantir unha competencia plena no idioma galego, e isto debe repercutir de forma efectiva na súa adopción como lingua habitual por parte das novas xeracións (Xunta de Galicia 2006, p. 94). A pesar disto,

USC DE COMPOSTELA

estamos de acordo no que apuntan investigacións nas que se destaca a tensión na que se sitúa a escola como institución social entre dous pólos que representan "a simple reprodución e asentamento dos valores que dominan na sociedade até un cuestionamento crítico e a construción de valores alternativos" (Loredo, Monteagudo & Vázquez-Fernández 2016, p. 201).

Se formos atender ás pretensións do sistema educativo no que respecta á lingua galega que sinala o PXNLG, é nesta segunda perspectiva onde se sitúa unha das dimensións centrais no que á relación entre a escola e a lingua galega se refiren, dada a "responsabilidade que lle corresponde ao sistema educativo na súa recuperación social" (Silva, Rodríguez e Vaquero 2010, p. 8). Segundo Recalde (2021, p. 355), alén dese papel do sistema educativo, tamén é necesario referiro ao papel da escola na reprodución da lingua lexítima: "a extracción de datos sobre o sistema educativo é de interese por ter esta institución un papel relevante na difusión e mantemento, a produción e a reprodución, da lingua lexítima". O papel da reprodución da lingua lexítima na escola, cando falamos do galego, sitúase nun punto intermedio na tensión entre a reprodución dos valores dominantes na sociedade e a construción dunha realidade social alternativa, xa que tería a ver coa inversión dos valores políticos, sociais e lingüísticos que dominan na nosa sociedade.

Por todos estes motivos, gustamos de considerar que o profesorado é o grupo social en Galiza na vangarda da normalización lingüística, e que escoitalas íanos axudar a entender como perciben a situación sociolingüística nos centros, como se está a dar o proceso de normalización lingüística e, por último, cales son as estratexias pedagóxicas que se están a empregar nas escolas neste proceso de normalización. Deste xeito, ademais de empregarmos unha metodoloxía cualitativa -algo no que o noso estudo é relativamente novidoso, aínda que xa non tanto- tamén decidimos pór o foco nun grupo social que diferise da maioría dos estudos realizados arredor do ensino da lingua. Así, ao contrario de moitos outros estudos, do que pode ser un exemplo o antes citado *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013* (Loredo, Monteagudo & Vázquez-Fernández- 2016), onde o profesorado son obxecto de investigación indirecta, xa que por exemplo analízanse as porcentaxes do alumnado que di empregar galego ou castelán co profesorado, a nosa investigación difire desa perspectiva. Achegarnos ao profesorado como informante foi, tamén, unha tentativa de procurar novos puntos de vista e novas perspectivas para un proceso de normalización que, dados os datos cuantitativos dos numerosos estudos arredor do galego, precisa unha mudanza de rumbo.

Deste xeito, realizamos entrevistas cun grupo de profesorado formado por docentes de lingua galega do Ensino Secundario Obrigatorio (ESO), Bacharelato e Formación Profesional (FP). Foron feitas máis de trinta entrevistas mais algunhas foron descartadas por diversos motivos. Dado o traballo de investigación que realizamos, podemos dicir que todas as facetas do mesmo foron procesos de aprendizaxe. Un dos motivos de descartar algunhas entrevistas foi a calidade da gravación. Como o que nos interesaba das entrevistas era o contido e non outros elementos, decidimos empregar simplemente o móbil que tiveramos a man á hora de gravar, dado que os móbiles actuais gravan cunha calidade aceptable e é diferente do que outros traballos cuxo obxectivo fose a análise fonética, que require o emprego doutro tipo de material para as gravacións que consiga captar o son con máis detalle. Deste xeito, percibir as capacidades de gravación

dos aparellos empregados para que captase o que as docentes que entrevistamos dicían tamén foi un proceso de aprendizaxe. Doutra banda, estamos a falar dunha investigación que se estendeu bastante no tempo, polo que algunhas entrevistas tiveron que ser descartadas dada a falta de experiencia do investigador que as realizou no que respecta á burocracia necesaria para unha investigación que require o manexo de datos persoais. Os documentos que asinaron algunhas persoas non se adecuaban ás esixencias do Comité de Bioética e, polo tanto, non puideron estas entrevistas ser incluídas no traballo final, o que non tira os meus agradecementos a estas persoas e as aprendizaxes nas conversas que tivemos neste tempo que me cederon.

Canto á mostra do profesorado que participou nas nosas entrevistas intentamos facer un grupo de persoas que dese aulas nas catro provincias galegas. Intentamos así que houbese representación de grandes cidades, de vilas medias e de áreas máis rurais. Como puidemos observar xa desde as primeiras entrevistas, debido ao sistema de substitución no ensino secundario de Galiza, a maioría de persoas deron aulas en varios lugares, chegando desde persoas que só deron aulas en dous ou tres sitios até persoas que nos contaron que tiveron varios contratos por curso tanto no mesmo centro coma en centros diferentes, como nos contaron as primeiras informantes:

> **I1:** acabei e en seguida me puxen a traballar | no mesmo | no mesmo ano que acabei | empecei facendo substitucións | empecei no IES Eduardo Pondal en Santiago | alí estiven todo o curso pero teño sete contratos | sete contratos no mesmo centro ||
>
> **I2:** entón non teño moitos insti# non pasei por moitos institutos | pasei por un marabilloso desde o punto de vista dun profesor de galego | despois estiven en | en ourense que xa é diferente e aquí |
>
> **I3:** a ver, eu empecei | eu son interina neste momento e: hai dous anos que son interina pero eu empecei facendo substitucións | polo tanto pasei | por fortuna | neste caso paréceme unha fortuna, por moitos institutos é dicir | no mesmo ano pois puiden pasar por tres, catro institutos nalgún ano | nalgún curso escolar | entón debo andar por aí nos sobre quince dezaseis centros, non? | a verdade que tiven sorte porque houbo unha cantidade grande de institutos en que eran galegofalantes

É necesario apuntar tamén que falamos xeralmente en feminino sobre as persoas entrevistadas non por unha cuestión feminista, que tamén podería ser, mais é pola necesidade de sinalar que a maioría do profesorado que contactei eran mulleres. Das trinta persoas que entrevistei, só sete docentes eran homes, o que se identificaban co xénero masculino, polo que se falamos en datos cuantitativos, case 80% das persoas entrevistadas eran mulleres. Dentro dos institutos nos que fixen entrevistas, moitas veces só entrevistaba a unha ou dúas das persoas que daban aula nese centro, e puiden constatar que as persoas que ensinaban nestes centros eran a maioría mulleres, polo que falarei en xeral das docentes e das entrevistadas.

Xa por último, é necesario chamar a atención aquí tamén sobre algo que nos sorprendeu, xa que no comezo da nosa investigación non reflexionamos sobre iso, e é a consideración que as profesoras de galego teñen sobre si mesmas como falantes de galego. No que se refire a este aspecto unha grande porcentaxe das persoas entrevistadas sentían a necesidade de indicar que eran neofalantes, mesmo que se consideraran "cen por cen galegofalantes":

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **E2:** eu son cen por cen galegofalante | son neofalante | non sei se iso é importante ou non quero dicir eu non fun educada en lingua galega e a lingua na que me educaron os meus pais foi a lingua castelá eu cheguei ao galego despois | fíxenme profesora de lingua galega i é a lingua que utilizo as vintecatro horas do día
>
> **I6**: non | o galego é a miña lingua habitual | aínda que son neofalante | pero utilizo o galego en tódolos ámbitos da miña vida ||
>
> **I10**: (risas) Si | Son neofalante | empecei a falar galego aos 16 anos |15-16 anos | contando ese proceso longo en que falas e non falas | porque meu pai é de Vigo | dunha familia castelán falante | totalmente castelanfalante
>
> **I15:** mira | eu emm | eu son neofalante | agora si que falo sempre galego pero vamos | a miña: digamos a miña lingua materna sería o castelán | e: un castelán porque falabas na casa sen embargo sempre tendo o galego como: | vamos | sempre se# meu pai falaba galego sempre | na casa educáronnos en castelán | e despois por traxectoria profesional# o sea xa: me decantei polo galego |

Consideramos que conseguimos encontrar un grupo moi plural de informantes polo tanto en primeiro lugar polo lugar onde deron aulas, xa que moitos deles deron aulas tanto en lugares cunha grande presenza do galego entre o alumnado como en lugares onde a maioría do alumnado é castelanfalante. Isto aparece representado nas entrevistas xa que moitas das profesoras puideron responder a varias das entrevistas contrastando entre centros con máis presenza do galego e centros con máis presenza do castelán, e alén disto, tamén puideron contrastar tanto centros situados en áreas máis rurais como en áreas de vilas ou de cidades, xa que todo isto foi aparecendo ao longo das entrevistas, como veremos no próximo capítulo. Mais, a pesar de todo isto, algo que garante tamén esta pluralidade de puntos de vista é este perfil sociolingüístico diverso de persoas que se consideran "neofalantes" e persoas que tiveron o galego como lingua inicial nas súas familias:

> **I4:** pois mira | e: a miña historia é que sempre falei galego | como che dicía nun entorno: pois non amable non? | coa lingua | de feito na miña primeira etapa | no colexio e demais como os meus pais eran os dous mestres | e estaban os dous no meu centro de ensino era un centro de ensino un pouco peculiar | porque alí todos os mestres falaban galego e dábanse todas as clases menos lingua castelá en galego |
>
> **I5:** non o galego é a miña: lingua habitual | é a lingua que en fin que me falaron na casa | que empecei a falar | e: habitualmente falo galego | evidentemente sei falar tamén o español | e despois poderíamos falar de linguas estanxeiras e o portugués ou o inglés e vai parando | porque eu o francés xa: xa me queda un pouquiño descolgado ||
>
> **I7:** e: xa dixen que era de Melide | son galegofalante | filla dun pai galegofalante e nun ambiente afortunadamente o noventa por cento de galegofalantes | pero miña nai si que foi criada fóra de Galicia e é castelanfalante | a pesar diso non ten ningún problema para comunicarse en galego en ningún# le en galego | fala galego i non ten problema | está nun ambiente galegofalante i desenvólvese perfectamente ||
>
> **I14:** non | bueno eu desenvolvín sempre a miña vida fundamentalmente en galego | e: bueno de feito sei: | fun-e ensinado# a lingua mai foi o galego | e despois nos estudios do seminario tiñamos unha certa corrección do galego por parte: do profesorado | pra: dominar o castelán |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Podemos percibir, a través dos testemuños do profesorado entrevistado, como hai tamén unha presenza importante de persoas que tiveron o galego como lingua familiar desde que naceron e este é un feito ao que moitas delas lle outorgan unha grande importancia, como podemos ler no testemuño de I7 cando di que "é galegofalante | filla dun pai galegofalante e nun ambiente *afortunadamente* o noventa por cento galegofalante". Como imos ir vendo a través do testemuño de varias profesoras, a toma de conciencia lingüística que as levou a dedicarse á docencia en lingua galega seguiu varios camiños. Desde unha toma de conciencia lingüística xa inculcada dentro da familia, até actitudes emocionais que se rebelaban como unha inxustiza da presenza maioritaria do castelán no ensino a pesar dunha presenza maioritaria na sociedade do galego e inclusive actitudes políticas e militantes que respondían a unha necesidade que se evidenciaba en Galiza no momento de introdución do galego no ensino:

> **I4:** | e: a miña lingua sempre foi o galego e nunca a deixei | pensei moitas veces por que | e eu creo que é porque: tanto miña irmá coma min non só falabamos galego porque nolo falaban na casa senón que tíñamos conciencia lingüística dende moi nenas | o sea sempre nos explicaron o porque | non? de falalo | e eu creo que aí estivo a clave da cuestión ||
>
> **I5:** pero bueno ademais de ser a miña: a miña: primeira lingua pois tamén é unha lingua á que lle tiven sempre moito afecto non? moito apego dalgunha maneira | os meus pais tamén me inculcaron ese: non sei vou dicir ese amor pola lingua | e entonces decidín facer o: o grao en filoloxía# bueno daquela era xa grao en galego-portugués na Universidade da Coruña |
>
> **I13:** si | pois claro na casa eu podía falar así algo pero normalmente falaba castelán | como: moitísima xente en Galicia non? (...) sobre todo nestas zonas de Vigo | entón aí polo: non sei debía estar no instituto e tiña dezaseis dezasete anos entonces bueno | estas inquietudes que: bueno entre: | tamén as cuestións así como medio pseudorevolucionarias e: e tal | pois levoume cara cara a lingua non? | entoces de pensar jolín se: iso | se os paisanos dalí falan isto | e: moitas moitas expresións xa me salen así inda que: fale maiormente castelán por que non teño que? non? | por que non vou falar todo en galego?
>
> **I20:** e: a miña historia coa lingua galega: | pois | eeemm ata acabar como profesora? | non sei onde empeso | eu podo empesar no: ano: se cadra oitenta | cando estaba na EXB | en sexto do que era naquela a EXB | eu tiven unha profesora espetacular | ahora doume conta pasado os anos que era espetacular | e: era unha persoa lighada:# sóubeno moitos anos despois | a: o movemento de renovasión pedaghóxica | [...] era totalmente diferente | innovadora | pero eu aprendín con ela | e: nada de gramática | nada | daquela ela só nos disia que escribíramos como falabamos | simplemente non puxéramos i grego e iota | que era o que eu fasía | despois cando cheghei ao instituto a profesora do instituto botou as mans á cabesa que non sabíamos escribir en galego | non sabíamos poñer nada | nin asentos nin tils diacríticos | nada | eu a verdade: | pero eu aprendín con ela unha cousa importantísima que foi: consiensia lingüística |

A través destes testemuños podemos observar que o profesorado entrevistado constitúe un grupo heteroxéneo que procede de diversos lugares do país e que coñece tamén diversos lugares do mesmo, así como a situación do ensino e da súa estrutura en toda esta diversidade. Tamén son diversas as súas historias de vida e as aprendizaxes asociadas a estas mesmas experiencias vitais que foron conformando, por así dicir, o tipo de docentes que son hoxe. Non podemos negar que o simple feito de aceptar a proposta desta entrevista e dadas as características da mesma poida proporcionarnos un segmento do grupo social que conforma o profesorado un tanto nesgado, a pesar de que a metodoloxía para contactar coas persoas que aceptaron non procuraba isto e foi realizada de maneira

aleatoria, chamando a centros, preguntando en eventos sobre educación se alguén tería interese en participar nunha entrevista etc.

A pesar disto, consideramos que as respostas, mesmo que representen unha percepción subxectiva da experiencia que estas docentes teñen do ensino, foron respostas sinceras que representan a realidade que elas perciben do que está a acontecer no ensino público e do que está a acontecer, en concreto, no que respecta ao tratamento que o galego recibe por parte das institucións en diferentes centros do ensino secundario por todo o país, e por isto consideramos que a nosa análise, a pesar de ser feita a partir deste punto de vista concreto, pode ser extrapolable ao resto de Galiza.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6 Que di o profesorado? A análise dos datos

Imos aproximarnos, neste capítulo, neste capítulo, ao relato do profesorado. Este relato, é o resultado das respostas que eles e, sobre todo, elas, deron ás preguntas da nosa entrevista. Podemos dicir que, a partir da ferramenta entregada para a produción dos datos, o que expoñemos e analizamos aquí son propiamente os datos concretos deste traballo de investigación. Como xa dixemos, a nosa entrevista procuraba coñecer máis en profundidade a realidade que o profesorado vive dentro das aulas e que, *a priori* para nós, podería axudar a entender un pouco máis o acelerado proceso de desgaleguización da nosa sociedade. Principalmente no ensino, comunidade de fala, segmento social, calquera que sexa a denominación que empreguemos, desde a nosa perspectiva este espazo demóstrase como predilecto para a posta en práctica dun proceso de normalización da lingua galega que se demostre efectivo e real.

Polo tanto, coa previsión de que as persoas que aceptaron facer a nosa entrevista nos axudaran a explicar un pouco máis a situación da lingua galega e, tamén do ensino en xeral, dividimos en tres bloques a nosa entrevista, como xa dixemos, e a partir das primeiras entrevistas, decidimos escoller aqueles temas predominantes nas respostas do profesorado e que, en case todas elas se repetiron, privilexiando estes para a súa análise. Para isto, imos abordar nunha primeira parte aquilo que o profesorado nos contou sobre o seu traballo. De maneira xeral, esta primeira parte vai abordar cuestións xerais que afectan ao profesorado de todas as materias, e non só de lingua galega. En segundo lugar, o que eles se atopan na aula, que indica unha situación sociolingüística desfavorable para a lingua galega e a persistencia de ideoloxías negativas que atopan sobre as linguas entre a comunidade educativa, unha terceira parte fala sobre a lexislación lingüística aplicada ao ensino e, de entre esta lexislación, os resultados que esta tivo para os *ENL* e, nunha última parte vai abordar cuestións específicas sobre o ensino de lingua e, polo tanto, analizaremos tamén o discurso do profesorado, que demostra como dentro do ensino hai aínda unha forte persistencia da ideoloxía da estandarización.

6.1 Os obstáculos para o traballo do profesorado nos centros

Unha das primeiras preguntas que fixemos ao profesorado -despois de trazar un perfil lingüístico- pretendía interrogar ás docentes para coñecer se atopaban obstáculos que interferisen á hora de desenvolver o seu traballo nos centros. Esta pregunta non procuraba atopar cuestións lingüísticas que elas atopaban no ensino senón que procuraba coñecer se realmente elas batían con obstáculos que impedisen desenvolver o seu traballo en xeral, no que respecta ao actual funcionamento do sistema educativo como institución hoxe en Galiza. Diante desta pregunta, a maioría do profesorado entrevistado relatou a percepción de diferentes cuestións que interferían no seu papel de docentes de lingua galega. Algunhas reivindicacións que coñecemos do profesorado son as reivindicadas publicamente por sindicatos como a CIG-Ensino (2023c), o sindicato maioritario nos corpos docentes en Galiza e que xa as mencionamos anteriormente: a redución das ratios e a das horas lectivas; reivindicación esta última que suporía en realidade a recuperación do horario lectivo anterior á reforma do Partido Popular no goberno do estado español no 2012 (Xunta de Galicia 2012). A análise das respostas a esta, que era una das preguntas iniciais da entrevista, permitiunos trazar unha primeira aproximación á situación do ensino a través do profesorado de lingua galega nos centros públicos do ensino

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

secundario. Imos empregar, para ir fiando as diversas cuestións que afectan ao profesorado diversas respostas das docentes.

Unha das primeiras respostas que traemos aquí é a da informante I1, que se corresponde, cronoloxicamente coa primeira informante da nosa investigación. Esta informante é unha persoa con amplia experiencia no ensino público e cando a entrevistamos relata que leva traballando nese centro doce anos. Para ela si que existen atrancos dentro do ensino. Un deles é a falta de recursos, mais ademais desta falta de recursos, atopa tamén a falta de tempo para dedicarse a outras cuestións alén da docencia que ela estima vitais no funcionamento do centro, xa que nos conta que atopa falta de sosego e de acougo para conversar e intercambiar opinións sobre o funcionamento do centro, algo que a ela lle parece fundamental. Segundo o seu relato, isto é algo que foi mudando desde que ela comezou a traballar no mundo da docencia. Alén destas cuestións, o aumento da burocracia, outra das reivindicacións que, xunto coa volta ao número de horas lectivas anterior a 2012 e a redución de ratios, estivo moi presente nas folgas de profesorado recentemente no 2023 (CIG-Ensino 2023a):

> **I1:** aquí levo desde que o centro se abriu estamos no curso foi no nove dez estamos no curso doce non? | bueno atrancos que atopo? | pois e: a: a falta de recursos e: | atopo pois que cada vez imos máis rápido | imos a moita velocidade e non nos paramos en cuestións elementais básicas e primordiais para: | para desenvolver o noso traballo | hai falta de tranquilidade | cada vez hai máis ruído | máis suciedade | falta de sosego de acougo para falar intercambiar opinións que a min paréceme a base para que todo mellorase | non sei se me preguntabas por iso ou: [...] bueno e este ano a administración que nos empapelou a todos | hai que facer un montón de informes de | pff buah tremendo pero bueno

A falta de recursos e as altas ratios son obstáculos que aparecen recurrentemente nos testemuños do profesorado como algo que afecta ao seu traballo en diferentes cuestións. Como podemos ver no seguinte fragmento I7 cóntanos como a falta de horas, a falta de medios e as altas ratios son os prinicpais problemas que enuncia, algo que atopamos en I10, I11 e que aparece moito nas respostas das nosas entrevistas. Chamamos tamén a atención para o testemuño de I4, onde podemos observar como esta falta de recursos tamén se convirte nun problema á hora de realizar actividades no centro. A falta de recursos xunto coa falta de colaboración nos centros é algo que o profesorado ten que enfrontar de maneira relativamente habitual e que implica un esforzo onde é o propio profesorado o que ten que xestionar todo o relacionado ca organización dunha actividade, tamén arrecadar os cartos necesarios inclusive cando as actividades requiren orzamentos moi reducidos:

> **I7:** falta de horas | falta de medios | e demasiados alumnos | para min son e: a ver

> **I10**: Son viables noutras condicións | son viables cando non hai trinta rapaces e rapazas e rapaces nunha aula | son viables cando o traballo pode ser continuo | é dicir | eu traballando de substituta vexo que é imposible chegar aí porque estás unha semana en cada sitio ou | entón vas como un pouco poñendo os parches onde podes |

> **I11:** i os obxectivos que hai ou os que había en# na ESO e Bacharelato ata agora | e: son moitos é dicir son moitos i oxalá se cumplisen todos i se acadasen todos pero | hai que ter medios hai que ter tempo hai que ter ganas hai que ter interese de todo tipo de todos os que: estamos metidos no ámbito educativo non só dos profesores e das profesoras non

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **I4:** pero organizo eu todo | despois teño que ir falando eu con cada departamento para ver e: de onde saco os cartos | ti déixasme cen euros ti outros cen sabes? | cando realmente o equipo directivo a ver | creo eu | tes a unha persoa que che organiza | ao mellor por 600 euros | que é irrisorio | pois iso | para o oito eme pois facilita | que non teña que ir ela polos departamentos preguntando quen me dá cen euros sabes? |

Xunto con este testemuño, atopamos tamén en I9 unha referencia ás actividades realizadas dentro do seu centro de traballo, onde o relato sobre esta falta de actividades dentro do centro que chama a nosa atención, xa que coloca a falta de actividades dentro do centro en función das ganas que teña a profesora de galego de realizalas ou non:

> **I9**: a veces quero dicir o principal problema está en ti mesma | que dighas ti "no pois veña va vou turrar de todos eles" | e sacas a enerxía de onde poidas para efectivamente facelo | é decir pois vou montar unha obra de teatro en galego | vou montar un coro para cantar panxoliñas no Nadal en galego | vou facernos# porque efectivamente | todas esas actividades que van en beneficio da túa materia a veces hai que facelas turrando de todo ese persoal non? | a veces pois non tes esa ansia non? [...] e: non teño atopado centros onde haxa unhas dinámicas cara ao galego marabillosas | que cheghas alí e dices ti "buah isto é unha marabilla mira | xa fan xa teñen xa non sei que" | non non adoita acontecer como tamén me parece que non adoita acontecer noutras materias | quero dicir | a nivel de centro están afogados en bff cuestións organizativas burocráticas etcétera e entón ao final e: quero decir | a veces ese: ese estereotipo do funcionario que vai traballa e marcha pa casa e non quere saber nada é forzado pois por isto non? | e é algho que a administración non favorece | ao contrario entorpece |

Deste xeito atopamos como esta profesora pon o problema da falta de actividades dentro do centro na falta de ganas da profesora de galego, en definitiva, en si mesma. Mais tamén deixa claro que isto non acontece pola falta de vontade do resto do profesorado, senón que volta a aparecer aquí a excesiva burocracia á que o profesorado está sometido no seu día a día para desenvolver o seu traballo. Debido a isto, moitas veces o profesorado, para que as cousas funcionen dentro do ensino, teñen que poñer horas fóra do seu horario laboral para cuestións organizativas que o goberno á hora de establecer o horario lectivo do profesorado non contempla:

> **I9:** nós este ano temos unha dificultade neste departamento | somos cinco compañeiros traballando | non temos unha hora na que poidamos xuntarnos e falar | temos que quedar extraescolarmente ou sexa | acabamos de quedar hai un anaco para o luns que vén ás seis da tarde | que remata a nosa xornada laboral que probablemente empeza ás oito e media da mañá para moitos de nós | pois ás seis da tarde temos que quedar para falar de cuestións de departamento porque non temos outro momento | pero nin recreos nin nada porque temos gardas porque temos# entón claro iso non favorece que faghamos# queque vamos facer se non damos feito nin o mínimo | e claro evidentemente facer dinámicas interesantes e tal# entón as veces as dificultades son dese tipo vamos | administrativas e de non xerar dinámicas que: que axuden non? | e que non fagan que teñas que estar aí cunha cantidade de enerxía | bfff titánica | para facer nada | unha excursión [risos]

Reelabora tamén neste fragmento I9 algo que xa apareceu tamén nos primeiros fragmentos de I1, que é a falta de tempo para abordar cuestións fundamentais para o ensino dentro do centro como é por exemplo a coordinación de departamento. Alén do aumento do horario lectivo do profesorado polo goberno no 2012, este tamén ten que enfrontar que este tipo de actividades necesarias para o bo funcionamento tanto dos departamentos como das relacións entre os diversos departamento e do centro educativo en xeral non aparece reflexado dentro dese horario lectivo, como aparece tamén no que

USC DE SANTIAGO

nos conta I4. A necesidade de establecer parámetros conxuntos de actuación á hora de abordar a materia, desenvolver actividades etc.., ao non aparecer establecido dentro da lexislación como horario lectivo (Xunta de Galica 2011, Art. 6) e isto, xunto co aumento do horario lectivo do profesorado, obriga moitas veces ao profesorado á realización deste tipo de actividade de coordinación necesaria para garantir un ensino de calidade fóra do horario laboral ou en horas nas que se están a dedicar a outras actividades, como a vixilancia nos recreos:

> **I4**: o que pasa que a xente | vai un pouco ao seu# o sea xa incluso dentro do propio departamento de galego por exemplo | eu aínda non tiven ningunha soa reunión de departamento | eu vou falando coas miñas compañeiras de departamento nos recreos nos tal | cando eu lles digo por favor | o sea necesito falar dez minutos con vós | o sea eu creo que sobre todo nos centros nos que hai moita xente que xa leva moitos anos | eu creo que teñen como xa como un pouco o piloto automático | e que fan o que fan tódolos anos e despois o que é ao mellor buscar unha hora fóra do horario: lectivo | porque non a hai dentro do lectivo no que coincidamos todas | por exemplo | pois que é un problema | entón facer cousas en grupo | o sea: coordinadas | é un problema polo menos neste instituto

Como puidemos ver nos fragmentos das respostas do profesorado, as persoas entrevistadas refiren principalmente o exceso da burocracia, as altas ratios e o aumento das horas lectivas como os principais problemas para o desenvolvemento do seu traballo. Consideramos que é necesario neste punto do noso traballo referir os recortes que está a sufrir o ensino desde o ano 2009 cando o Partido Popular retornou de novo ao goberno da Xunta de Galicia liderado por Alberte Núñez Feijóo. Neste contexto, ao que ademais se suma a crise económica que estoura no 2008, o ensino sufriu unha serie de recortes que aumentou a carga de traballo do profesorado, mais que tamén afectou ao alumnado e ás familias, xa que por exemplo tamén se retiraron iniciativas do goberno bipartito para levar a gratuidade dos libros de texto ao alumnado de primaria e do ensino secundario, como noticiaba, por exemplo, *El País*[3]. A falta de financiamento para o ensino deuse tamén no que respecta á contratación de novo profesorado, xa que durante anos non houbo oferta de oposicións para contratar novo profesorado por parte da Xunta, o que se traduciu en máis carga de traballo para o profesorado, como nos contan estas informantes:

> **I9:** pero ese: esa circunstancia de que tes a vinte daquí e tres de fóra | un cheghou hai dous anos outro cheghou este ano no mes de setembro outro acaba de cheghar | pfff integhra ti todo iso | TI | porque non tes outro profesor de apoio nin os podes mandar a outra aula que non hai | antes había aghora xa non hai | RECORTES | entón e: eu tiven que elaborar eu ese material no outro centro no que estaba | tiven que facerme cun manual que poder darlle aos que ían cheghando para que fosen facendo mentres eu aquelaba o resto da clase e despois | nos tempos que podo atenderlle e dicirlle "mira | isto vai disto nonseique"

> **I18:** nós hoxe aquí temos | tres da coordinadora e os recreos | é decir | oito sesións e: | non podemos ter máis porque o recorte de profesorado que se viviu nestes últimos anos dificulta moito que ti lle poidas dar ao profesorado | horas para desenvolver proxectos educativos | horas para apoiar e: intercambios | para apoiar proxectos transversais | para apoiar e: todo o que son as necesidades educativas do alumnado non? | desdobres reforzos traballar co alumnado que ten dificultades | todo eso require horas | e as horas tradúcense en profesorado | e entonces os recortes de profesorado repercuten negativamente en todo

[3] Los libros de texto dejarán de ser gratuítos para el 75% de las familias: https://elpais.com/diario/2009/06/27/galicia/1246097893_850215.html

> eso non? | eso queima moito o profesorado | e é difícil logo conseguir que a xente se implique en proxectos educativos

Os recortes en educación levaron ao peche de centros de ensino durante todos estes anos. No ano 2017, cando Feijóo acadou a súa terceira maioría absoluta, o peche de centros educativos e a supresión de niveis de estudo ou de prazas de profesorado fixo revivir as primeiras protestas contra os recortes de Feijóo (Praza.gal, 2017). No 2021, a Confederación de Asociacións de Nais e Pais de Galicia (CONFAPA Galicia, 2021) solicitaba de novo que non se pecharan máis centros educativos públicos en Galicia, que se manteña o profesorado necesario para garantir os desdobres nos niveis educativos 20/21 -ano da pandemia-, que se reforzaran os cadros de persoal no ensino público para reducir as ratios e que a inversión en educación sexa unha prioridade por parte da Xunta. Como consecuencia dos recortes, aparece tamén no testemuño dunha profesora que traballa nun centro de ensino de Lugo, a masificación e a creación de *macrocentros*. Como puidemos observar a través da lectura das reivindicación de CONFAPA e da noticia de *Praza.gal*, o peche de centros afecta ao ensino principalmente en áreas rurais, o que centraliza a oferta educativa en centros urbanos, como é Lugo, capital da provincia e principal cidade da mesma. Mesmo que poderiamos pensar que esta centralización do ensino en centros de grandes cidades terá como consecuencia tamén o acceso a máis recursos por parte do alumnado neses mesmos centros, esta profesora relata o seguinte:

> **I24:** non | claro | é que esa é outra historia | como é que | voume queixar muito da estrutura educativa | claro no meu centro e: cada vez hai menos centros e máis grandes | entón bueno | pois a verdade é que as zonas rurais hai menos alumnado entón ao final acábanse cerrando centros do rural e vanse arrastrando a zonas urbanas e tal | bueno | non imos analizar iso porque non vén ao caso | pero é verdade que ao final iso fai que se creen macrocentros | entón no meu centro hai 5 docentes de lingua galega entón xa bastante é que nos coordinemos entre nós claro para que encima penses en coordinarte cos outros cinco docentes de lingua española [...] despois evidentemente poderiamos falar | claro no meu centro educativo hai por exemplo dúas salas de informática para catro# case cincocentos alumnos e alumnas | entón claro eu aí para á aula de informática eu teño que pedir vez |

Este subfinanciamento do sistema educativo, así como as políticas de recorte de servizos en áreas rurais que levan á perda da poboación e ao éxodo rural que son, problemas estruturais da Galicia actual, como podemos ler nalgúns traballos de Dubert (2019) son a miúdo xustificativas empregadas polo actual goberno galego para a creación do que esta profesora chama *macrocentros*. A falta de recursos e a masificación dos centros que se atopan nas grandes cidades tamén son obstáculos para atender á diversidade que hai dentro dunha aula, non só diversidadades físicas, intelectuais etc, mais tamén á diversidade de acceso a recursos que cada alumno posúe dependendo da súa orixe socioeconómica. Só para dar un exemplo, a gran diversidade e a falta de materiais informáticos fai que na propia aula se cuestione o envío de tarefas para casa que poidan requirir o computador:

> **I24**: que moitas veces eu teño que valorar | polo tipo de alumnado que teño | pedirlles que fagan cousas en formato electrónico | porque igual non todo o alumnado ten bos equipos informáticos | ou igual aínda que teñan bos equipos informáticos teñen un para: tódalas persoas que estean estudando que haxa na casa | entón iso | é moi complicado |

Estes *macrocentros* alén de ampliar certos obstáculos que enfrenta o profesorado, como a falta de atención á diversidade ou a falta de recursos fai aparecer outro obstáculo do que

falamos anteriormente dunha maneira máis dramática: as *ratios* de alumnado que o profesorado enfronta nunha aula:

> **I28**: este é un dos problemas e despois está | claro que se tes vintenove na clase | como atendes a toda esa xente? | a toda esa diversidade de xente? | hai xente que: claro | sempre pensas que |
>
> **E:** ti en total agora cantos alumnos tes?
>
> **I28:** pois mira eu teño e: trinta | vintenove en cada un dos primeiros
>
> <[**E:** que son cantos primeiros?
>
> >[**I28:** dous]
>
> <[**E:** entón aí xa sumas sesenta que é unha animalada]>
>
> **I28:** claro pero aínda me quedan os dous grupos de segundo da eso que teño | aí fan agrupamentos entón hai xente que vai a reforzo | entón pois teño máis ou menos vinte en cada clase | agora tería que botar contas pero bueno | vinte en cada clase entón | teño cen e despois teño dazaseis en cuarto da eso porque aí tamén hai agrupamento entón non me quedo con todos e despois teño para completalo horario pois teño dous reforzos |

Como podemos observar a través destas respostas, existen unha serie de obstáculos para que o profesorado de lingua galega desenvolva o seu traballo que van alén das políticas lingüísticas dentro do ensino. Todo o que nos relatan estas profesoras dan conta dunha serie de problemas estruturais do ensino que afectan ao profesorado de todas as materias e que fan necesario no desenvolvemento do noso traballo virar o ollar tamén para as políticas educativas en Galicia. Consideramos desde o noso ollar especialista de lingüistas que garantir os dereitos lingüísticos da poboación é algo necesario para reducir as desigualdades, mais a miúdo, as neglixencias dos gobernos no acceso da poboación aos seus dereitos lingüísticos vai da man das neglixencias no acceso a outros dereitos básicos. Neste caso estamos a falar aquí da educación, mais non podemos esquecer tamén outro dos piares básicos segundo as Nacións Unidas (ONU 2023) para reducir a desigualdade nos países: a saúde. As lóxicas das políticas aplicadas en Galiza nos ámbitos educativo e sanitario nun comezo coa desculpa da crise económica global, véñense mantendo no tempo e reducindo a capacidade das estruturas públicas de garantir á cidadanía o que se coñece como o *estado do benestar*.

A modo de exemplo podemos referir o recente escándalo sobre a construción do Hospital Álvaro Cunqueiro en Vigo que, xa coa chegada do PP de Galicia á Xunta, este novo goberno decidiu que a construción deste novo hospital en Vigo ía ser realizada a través da modalidade de contratación público-privada. No ano 2024, o Consello de Contas de Galicia (Consello de Contas 2024, p. 17) expón nos puntos 10 e 11 das conclusións que o contrato de concesión realizado foi ineficiente desde o punto de vista económico e que supuxo unha diferenza estimada a respecto da alternativa que supón a licitación de contratos de servizos de máis de 470 millóns de euros con IVE. Alén desta ineficiencia no nivel económico non se conseguiron acadar tampouco os obxectivos de conseguir 2000 camas no Complexo Hospitalar Universitario de Vigo (CHUVI), xa que até o 2020 só se acadaran 1366 camas, así como outro dos obxectivos que se fixaran coa construción deste novo hospital, que era reducir a colaboración público-privada no que refire a instalacións e procesos asistencias no hospital privado Povisa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Outro momento que reflicte a situación na que se atopa o Servizo Galego de Saúde (SERGAS), en concreto na comarca de Vigo, deuse na pandemia, cando o centro de coordinación da situación de emerxencia propuxo como medida a adoptar: definir hoteis aptos e accesibles para asumir hospitalización en caso de ser necesario. Despois de anunciar esta medida varios cidadáns lembráronlle na internet a infraestrutura sanitaria que debido á xestión de Feijóo foi clausurada e vendida a mans privadas ou simplemente permanece pechada na área de Vigo, como o Hospital Psiquiátrico do Rebullón, o Policlínico Cíes, o ambulatorio de Coia, o centro integral Taboada Leal e o Policlínico do Meixoeiro, que se ben non pechou as súas portas, suprimíronse camas e actividade quirúrxica, polo que moitas persoas consideran que está infrautilizado (Xornal de Vigo, 2020).

Doutra banda, no que respecta aos datos sobre o sistema educativo en Galiza, os medios de comunicación tamén se fixeron eco dos recortes neste ámbito, como podemos ler no xornal *Público* (2003). A saída de Feijóo do goberno da Xunta para ser o presidente do PP en Madrid fixo conque os medios se fixeran eco do balance da xestión do sistema educativo galego con el na presidencia e os resultados son de novo negativos. Cando observamos os informes do Plan Galego de Estatística do ano académico 09/11 (Xunta de Galicia, 2012b) e os Datos e cifras do ensino non universitario en Galiza no curso 2021/2022 (Xunta de Galicia 2022) podemos ver como o o número de centros públicos en Galiza descendeu de 1099 a 1075, mentres que o número do profesorado en centros públicos aumentou en 519 cunha importante perda en Educación Infantil onde pasamos de 14979 docentes no curso 09/10 a 13434 no curso 21/22, cun saldo negativo de 1545 docentes menos en primaria.

Como apunta Dubert (2019) ao longo da nosa historia, as elites galegas e os seus gobernantes, culparon á propia poboación pola escasa natalidade e o descenso demográfico inculcando estas ideas a través do espallamento da chamada *política natalista*. Este tipo de desculpas escóitanse hoxe en día para xustificar o peche de centros educativos non só no rural, senón tamén en vilas con máis poboación, como podiamos ler antes sobre o caso da supresión da ESO nun Centro Público Integrado (CPI) do Porriño. Mais, cando observamos os datos en xeral vemos que o número de alumnado matriculado no ensino secundario en centros públicos pasou desde o curso 09/10 de 61753 a 67095 no 21/22, o que implica un incremento de 5342 alumnos, isto tradúcese en que só o incremento de 519 docentes no ensino secundario sexa irrisorio, dado que os cálculos daríannos menos dun profesor por cada cen alumnos e alumnas. Mesmo que as Ofertas Públicas de Emprego (OPE) dos últimos anos teñan anunciado números en miles, os sindicatos continúan a denunciar que non hai un aumento real no número de docentes no sistema público galego de ensino. O número de docentes que recollían os orzamentos da Xunta de 2009 só foi superado no 2021 como consecuencia das circunstancias extraordiarias da pandemia (CIG-Ensino 2024).

Deste xeito, mesmo que non sexan cuestións que afecten só ao profesorado de lingua galega, o ensino sufre certas carencias estruturais que podemos deducir que afectan tanto ao ensino de lingua galega como ao ensino doutras linguas no sistema educativo. E non só iso, as diferentes materias que son ensinadas dentro do sistema educativo son vehiculadas tamén en diferentes linguas, polo que constitúen axentes glotopolíticos en diferentes niveis sociais, neste caso reproducindo as desigualdades sociais no acceso aos elementos lingüísticos que distribúen determinado capital cultural entre o alumando.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Segundo Bourdieu (1985, p. 36): "las leyes de transmisión del capital lingüístico son un caso particular de las leyes de la transmisión legítimas del capital cultural entre las generaciones". Deste xeito, mesmo que indirectamente, podemos dicir que manter os recortes no ensino público, mentres hai datos que afirman a necesidade ampliar o profesorado, de ampliar infraestruturas e da necesidade de máis financiamento é un xeito de establecer un universo normativo no que inculcar certas ideoloxías do pensamento económico neoliberal.

Debido á falta de infraestrutura no ensino público establécense na sociedade discursos que o estigmatizan e o sinalan como de peor calidade que o sistema de ensino privado ou o concertado. Apuntando a necesidade de lembrar que os centros de ensino concertado son centros que reciben diñeiro público grazas ao que conseguen manterse abertos mentres se continúa precarizando o sistema de ensino público a través de todos os mecanismos apuntando até agora. Polo tanto consideramos que é urxente a mellora non só das políticas educativas senón a mudanza da perspectiva política sobre o sistema educativo público, xa que non debería unha cuestión partidista. Así mesmo, tamén consideramos que é necesario que os gobernos dialoguen co profesorado no seu conxunto e atenda as súas demandas para efectivar unha mellora real no ensino público galego e ofrecer unha educación pública e de calidade.

6.1.2 A desgaleguización da sociedade galega

No anterior apartado falamos dalgunhas das respostas dadas polo profesorado durante a nosa entrevista a preguntas sobre se atopaban obstáculos á hora de desenvolver o seu traballo nos centros. Neste primeiro apartado quixemos falar de certos obstáculos enunciados polo profesorado que son de carácter estrutural, que afectan tanto ao profesorado de galego canto a outro profesorado de calquera materia. Mesmo que xa o podiamos intuír non esperabamos que aparecesen xa desde tan cedo, a enunciación de cuestións de carácter sociolingüístico como un obstáculo para desenvolveren o seu traballo. Xa na segunda persoa entrevistada, un dos obstáculos que apunta para o desenvolvemento do seu traballo é algo que apuntan os datos desde hai tempo como xa vimos anteriormente: a grande perda de alumnado galegofalante. Algo que nos parece necesario apuntar é que moitas das persoas que nos falaron disto como un obstáculo para o seu traballo non traballan en grandes centros de áreas urbanas, onde dalgún xeito existe unha aceptación tácita de que isto vai acontecer, senón que traballan en áreas de vilas con contornas rurais, como é o caso de I2 ou tamén doutras informantes que nos narran casos semellantes:

> **I2**: e: eu: tamén a medida eu non podo comparar moito cos outros centros escolares porque non permanecín tempo suficiente pero claro n'a [vila] levo doce anos e: percibo que tamén | ademais de en paralelo á perda de galegofalantes na aula | cada vez é máis difícil conseguir que os rapaces acompañen e: o estudo en casa |

O descenso de alumnado galegofalante, como é percibido polo profesorado, non é algo que acontece da noite para o día. Hai diferentes motivos que desencadean esta situación, unha delas e a principal é a desgaleguización que se está a acelerar nos últimos anos na sociedade. Como podemos ler nos seguintes fragmentos, o profesorado percibe a necesidade de traballar nas aulas a cultura galega. Parte do alumnado ve como algo excepcional que o profesorado de galego se exprese sempre en galego e inclusive interrogan ás profesoras sobre se se expresa sempre en galego. Como I1 apunta, parece que entre o alumnado non se asocia o idioma coa cultura ou coa tradición, e hai moito

alumnado que participa en grupos de música e de baile tradicional e mesmo así moitos deles exprésanse en castelán. Como ela conclúe nesta reflexión aí hai unha conexión. Esta desgaleguización da sociedade que chega á aula percíbese entre o profesorado, que se dá de conta como a lingua galega non forma parte para nada das vidas do seu alumnado. A situación de minoración que sofre a lingua galega leva consigo outras circunstancias, circunstancias que o profesorado percibe na aula alén da perda de falantes. Xunto coa escasa consideracións social, mesmo que a lingua galega teña proxección en ámbitos como as redes sociais ou a música, con contido de altísima calidade, a socialización do alumnado a través das redes sociais realízase, maioritariamente en castelán, polo que o alumnado non ten referentes tampouco neste aspecto, o que fai que o galego estea moi pouco presente e os medios de comunicación tampouco cumpren un papel que envíe mensaxes positivas a este alumnado:

> **I1:** o principal é e eu incluiríao máis cultura galega | utilizar a lingua | que a lingua fose o pretexto para falar non só de lingua para aprender de lingua | da nosa cultura da importancia da nosa cultura en xeral | iso que non vén os rapaces | a min pregúntanme muitas veces *profe y tú hablas siempre en gallego?* | non asocian idioma con cultura con tradición | tradición das súas propias familias e: | e hai moitos e moitas que ó mellor son gaiteiros ou están nun grupo de música tradicional pero falan en castelán | é dicir aí hai unha desconexión | hai un anacronismo algo que non encaixa | non pode ser | un gaiteiro vai falar en castelán? Pois falan en castelán

> **I2:** a ver, eu creo que a:, a, fundamentalmente, a escasa consideración e: que ten a lingua fóra da | e bueno | e que non forma parte para nada das súas vidas quero dicir | estes rapaces hoxe en día socializan a través de redes sociais e: os seus contextos de socialización | e o que falabamos antes | os seus referentes | o galego está mui pouco | mui pouco presente | e creo que ademais a sociedade na que viven | pois no contexto familiar | os medios de comunicación | tampouco envían como mensaxes moi positivas

Todo o que relatamos tradúcese nun número moi reducido de galegofalantes nos centros de ensino medio, cando non acontece, como relata esta profesora, que todo o alumnado do seu centro é castelanfalante:

> **E:** gustaríame saber | que profundizaras máis | cal é a situación lingüística que existe aquí entre o teu alumnado |
>
> **I9:** nada | son castelanfalante todos |
>
> <**E:** todos?>
>
> **I9:** todos

Deixando de lado un caso extremo como este, os relatos do profesorado son de un número moi reducido de alumnado galegofalante nos centros, tanto nos centros das cidades como nos das vilas que recollen un número importante de alumnado de áreas rurais. Por exemplo, I11 relata como nunha aula de Ensino Secundario para Adultos (ESA) ten un total de oito alumnos e alumnas con diferente procedencia, xa que cada vez máis, os centros de ensino de Galiza son receptores de persoas de orixe migrante. Nesa aula de oito adultos unha mexicana fala galego e das tres persoas nacidas e criadas en Galiza unha das alumnas di que non o fala porque non é capaz:

> **I11:** aí xa che dixen | e: o uso do galego e: | é que: eu creo que: | podo dicir cantos falan galego habitualmente eh | é decir | e mira que non os coñezo porque lle dou unha hora á semana aos cursos estes | os de nocturno e: | bueno agora empezou o segundo cuatrimestre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> con outra xente | con máis xente non con outra | se non cos mesmos que pasaron de primeiro de ESA a segundo i estamos que empez# bueno | teñen que facer segundo porque non o tiñan de antes | e aí por exemplo teño oito persoas | oito alumnos e alumnas pero | unha brasileira un venezolano unha: de: de República Dominicana | unha catalana unha mexicana que si que fala galego porque: vive aquí desde hai anos | son cinco e tres galegos | dos tres galegos | quero dicir que viven en Galicia naceron en Galicia son galegos | dous falan galego e unha: non | dixo que "no era capaz de hablarlo" | é de Ourense é dicir | non é que veña de bueno | e: a situación sociolingüística pois é a que [...]

Isto é algo que se repite ao longo do país, como nos relata por exemplo outra profesora que dá aulas en Vigo. Como ela mesma di, a pesar de non dar aula nunha área considerada céntrica de Vigo, xa que o instituto no que ela traballa está situado no barrio do Calvario, a presenza do galego é mínima. O galego para ela si que é unha lingua presente en zonas de Vigo coma esta, mais non é unha lingua presente no centro da cidade e, a pesar de que ela observa iniciativas de xente neofalante que fala en galego cos fillos, entende que Vigo é unha cidade na que o galego non ten presenza. Todo este contexto sociolingüístico no que o galego ten escasa consideración e unha presenza mínima implica, por exemplo, que a poboación migrante con orixe en países hispanofalantes se manteña falando castelán, xa que aprender galego significaría realmente ter vontade de aprender unha nova lingua que ten escasa presenza na súa contorna e da cal, realmente, non sinten a súa necesidade:

> **I13:** claro neste centro en concreto | o galego é mínimo non? | quero dicir somos un barrio de: Vigo | que: bueno é verdade que nos barrios si se fala galego pero: no centro de Vigo é complicado non? | e: si é verdá que eu vexo iniciativas de xente neofalante non? que lle fala aos cativos e cativas máis novas que iso é unha alegría | pero: claro en xeral é unha cidade non? contra | ou non sei se dicir contra pero complicada a nivel lingüístico non? para o galego | e despois tamén este centro estamos ubicados no barrio do Calvario onde hai bastante emigración entonces temos moito: rapaz e rapaza latinoamericano non? sobre todo | e: entonces tamén para eles é complicado porque: fanse: | veñen dende fóra fanse ao castelán e claro | o galego para eles implica realmente ter vontade de querer aprender unha lingua que: | pa eles co castelán seu xa lles vale non? ||

A escasa consideración social, a escasa presenza do galego, a falta de referentes etc., deseñan cada vez máis unha situación paradoxal na que o galego é cada vez a lingua menos presente na vida dos galegos. Esta situación leva a situacións contraditorias como que os galegos digan que é unha lingua que non lles gusta ou como que o galego é unha lingua que non son capaces de falar, como xa observamos antes. Na obra de Lucchesi (2015) aparece o termo *polarización sociolingüística*. Esta obra, centrada no contexto brasileiro, describe como no Brasil existe tamén unha situación diglósica que, se ben acontece en termos diferentes aos de Galiza, podemos poñer en contraste, xa que para o profesorado deséñase cada vez máis unha polarización sociolingüística na situación da lingua galega: o galego é unha lingua aínda presente no rural, mesmo que xa cunha presenza menor tamén aquí, ao contrario do que acontece co castelán que alén de ser a lingua que máis aumenta a súa presenza en todo o territorio é a lingua que xa conta con máis presenza en ámbitos urbanos. Deste xeito, o que percibe o profesorado é que o galego para grande parte do alumnado nacido en Galiza é a lingua dos avós, avós que viven moitos deles na aldea e que se van visitar de cando en vez e polo tanto o galego vese relegado tanto física como psicoloxicamente a este espazo. As nais e os pais deste alumnado xa non fala en galego con eles e, polo tanto, non forma parte da súa vida:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **I15:** pois mira | bueno a min | a situación sociolingüística | agora no centro no que estou é bastante negativa | sobre todo por iso | eeemmm | o que che dixen os avós están na aldea

> | vanse ver de vez en cando e son os que | falan galego | os pais non falan galego con eles | con eles | entón téñeno como algo seu? | si | pero como teñen a aldea | saben que a aldea está alí e o galego está alí | pero na sua vida | digamos | non forma parte dela entendes? | por eso me dá medo incluso | e eso é o que traduce | o sea rapaces que os avós son galegofalantes | que os pais falan galego# o sea falaron galego pero con eles non o falan e xa se perdeu totalmente a: | eso dígocho no instituto | perdeuse porque despois o que che dicía eu | veñen ao mellor os pais e falan galego contigo e sábeno falar e fálano perfectamente | sen embargo non llelo falan aos fillos porque están en Lugo e xa non llelo falan entendes? ||

O certo é que os datos dinnos que esta asociación feita polo profesorado ten base na realidade. Nos datos da recente análise sobre os datos do IGE do Seminario de Sociolingüística da RAG demóstrase como:

> case a metade dos falantes habituais de galego (46%) viven en municipios de menos de 10.000 habitantes, mentres que menos dun terzo (31%) faino en municipios de máis de 20.000 habitantes. Por outra banda, os castelanfalantes habituais están aínda máis concentrados nos municipios de máis de 50.000 habitantes, onde residen a maioría deles (52%). (Monteagudo, Loredo & Grandío-Vázquez 2024, p.47)

Deste xeito, nesta análise tamén se fala dunha *polarización sociolingüística* arredor do eixo rural-urbano do que dan conta algunhas das persoas entrevistadas na nosa investigación. Mais xunto con esta fronteira trazada entre o rural e o urbano tamén se delimita unha división nas competencias en lingua galega entre o alumnado que procede de cada unha destas áreas. Como o profesorado percibe, mesmo que o galego non teña presenza na vida cotiá do alumnado, aquelas rapazas e rapaces que teñen na súa familia certa presenza do galego, esta presenza implica unha relación directa nas competencias nesta lingua percibidas na aula por parte do profesorado. O profesorado observa que este tipo de alumnado consegue expresarse con relativa facilidade a pesar doutras dificultades que poidan ter coa materia, ao contrario do que acontece coas familias de extracción máis urbana e que chegan a centros onde unha parte do alumnado ten unha maior presenza de galego nas súas familias. Mesmo que o galego sexa materia obrigatoria no ensino, este feito por si só non garante que o alumnado teña competencias nesta lingua, mais un mínimo de presenza no cotián do alumnado si garante maiores competencias que se observan despois na aula:

> **I17**: a maior parte dos rapaces pois xa digo | proveñen de familias relativamente homoxéneas nese sentido | as diferenzas fundamentais a nivel lingüístico teñen que ver con algo que xa comentei antes que é que | algúns rapa# algunhas familias digamos | son familias das parroquias máis rurais dos concellos digamos | e non tanto na xeración dos pais dos nosos estudantes pero si na xeración dos avós | o galego é unha lingua con relativa presenza | unha presenza bastante habitual | i entón neses casos concretos observas que os rapaces non teñen unha práctica habitual de galegofalantes | pero: si teñen unha certa: soltura polo menos | teñen dificultades en varias cousas pero: | conseguen expresarse con relativa facilidade | no caso das familias que: son de: extracción máis urbana e viñeron vivir pra o concello | nos últimos anos non? ||

No seguinte relato, un profesor con moita experiencia, como el di trinta anos de experiencia no ensino no mesmo centro, conta como percibiu esta mudanza no seu centro educativo. Nun dos centros no que estivo en Tui, tiña a particularidade de que recibía alumnado doutros concellos do Baixo Miño, como o concello do Tomiño. O alumnado que recibía o centro no que el traballaba en Tui, o IES San Paio, facía que aumentase a

USC DE COMPOSTELA

presenza de galegofalantes, xa que o Tomiño era unha área máis rural, mentres que Tui é unha vila que foi crecendo, cunha grande importancia histórica. De novo observamos aquí a fronteira lingüística que se delimita entre o rural e o urbano, unha fronteira que vai alén do espazo no que habita o alumnado, as fronteiras delimitadas entre o rural e o urbano delimitan o galego e o castelán, mais tamén delimitan clases sociais. Mesmo que en áreas rurais hoxe en día os niveis de vida tamén son altos e hai persoas que posúen un capital económico que os poderían caracterizar como persoas de clase alta, o reparto da riqueza aínda segue a ser moi desigual e, polo tanto, a pertenza ao mundo rural aínda é moitas veces sinónimo de ter menos recursos. Isto é algo que está no imaxinario social mais que tamén ten un orixe na realidade.

No fragmento da seguinte entrevista observamos como I18 percibe incluso diferenzas de comportamento no alumnado procedente do rural, dos que di que teñen outros valores e outro talante diferente aos da vila, que xa son un pouco máis altivos. Alén diso, algo que vemos tamén nese reparto desigual dos recursos está presente no que estuda o alumnado. As persoas do rural estudan moitas veces Formacións Profesionais (FP) mentras que as persoas da vila están máis orientadas cara a ESO e o Bacharelato. Para I18 está claro, cando no seu centro se pasou das ensinanzas de FP á introdución da ESO o centro no que el estaba comezou a castelanizarse. Porén, mesmo con esta polarización sociolingüístisca rural-urbano, parécenos interesante apuntar o que di I1 sobre un grupo de alumnado que percibe como galegofalantes da urbe. Serían fillos e fillas de profesoras e profesores, persoas que traballan na universidade, que teñen un nivel económico elevado:

> **I18:** despois vin para aquí para Tui | dous anos no San Paio | xa foi cambiando a cousa un pouquiño | porque xa se foi facendo o instituto de Tomiño | e xa os propios de Tui non eran galegofalantes | sempre había algún que si pero: pouca cousa | e despois vin para o Indalecio | no cal levo eso trinta anos aí | e tamén hai unha gran diferenza dende hai se cadra unha década para aquí | ou década e media | igual dez quince anos pois cambiou moitísimo | e iso que nós temos o: estamos adscritos aos coles das parroquias | é dicir | o que é unha zona: | non sei se é rural urbana urbana rural | en fin | que é unha zona moi poboada pero que inda segue conservando esa esencia rural non? | é dicir que nótase moitísimo nos valores dos rapaces no respeto no: | en fin | que son doutro talante que non son os de Tui centro | que xa son un pouco máis altivos non? | pero notouse moitísima diferenza cando se pasou das ensinanzas de FP á introdución da ESO pois no ano 96/97 por aí aproximadamente | eeemmm empezouse a castelanizar o asunto | e hoxe xa che digo | eu considérome afortunado se por cada aula que teño pois tivese tres alumnos que se considerasen galegofalantes | que conste que debe ser [chasquido] | como hai tanto castelanfalante os galegofalantes parece que están un pouco como tapados non? ||

> **I1:** alí o alumnado é totalmente rural claro | aquí o alumnado galegofalante | os poucos que hai | están no rural | que logo hai outros que veñen do rural pero falan castelán sempre | é algo que me chama moitísimo a atención e: e se están | se veñen da parte urbana, da vila | e: teñen familias dun nivel cultural elevado | pois ao mellor son fillos de profesores | de profesoras | fillos de xente que traballa na universidade | eses son os galegofalantes da urbe ||

Con todo, este trazo rural-urbano como xa vimos antes non sempre se cumpre. O mesmo acontece con esa asociación entre rural e galego como vimos no caso anterior, onde a institucionalización do galego e do seu ensino creou, nas zonas máis urbanas, grupos de galegofalantes de extracción social diferente aos que existen no imaxinario social. Os

seguintes testemuños dan conta tamén de como a desgaleguización se concreta nas familias onde, o propio alumnado lle di ao profesorado que xa os seus avós non falan galego, polo que se percibe unha consolidación da desgaleguización nalgunhas familias que vén xa de tres xeracións:

> **I9:** agora nestas vacacións | dígolles aproveitade estas festas de Nadal que seguro que facedes pois e: xantares ceas convivios coas vosas familias aproveitade pa practicar a oralidade" | e miran pa min e dinme "no es que mis abuelos se van con la caravana a no sé dónde" | e digho eu "abuelos? caravana? como que abuelos caravana?" | porque claro xa están nesa xeración | duns avós que teñen unha autocaravana e que marchan a nonseidonde en vez de estar aí cociñando o: bacallau con coliflor para Noiteboa non? | entón claro dis ti quieto | claro como lle van falar en galego? xa non son dos que lles falan en galego | entón onde aprenden o galego oral estes rapaces? en ningún lado ||
>
> **I21:** os rapaces que eran de alí máis ou menos da zona todos falaban castelán | seus pais falaban castelán | e mesmo a maior parte deles afirmaban que seus avós tamén falaban castelán | é dicir que a perda de transmisión xeracional xa viña de tres estadíos atrás | de tres capas atrás | entón ben | pff eu que sei | había alghunhos que tiñan a residencia nun ámbito máis rural | é dicir | non en Arteixo Arteixo | e aínda tiñan algho de contacto | os tíos os veciños | e a eses aínda se lles notaba na maneira de falar ||
>
> **I22**: Claro | é que este ano como hm | a ver | os anos que dou en# é que | malia todo isto que digo das novas xeracións que veñen hipercastelanizadas nun instituto do rural | que cando eu ía aos cursos de didáctica da lingua e contábannos experiencias de alumnado nun 95% galegofalante | dun profesorado en que 3º | digo que certos cursos era absolutamente todas en galego menos lingua castelá | claro | todo iso xa forma parte do pasado | pero malia esa castelanización | Negreira segue sendo un centro rural | e nada que ver cun centro urbano [...] o nivel de galego falantes en Negreira era estratosférico | e cando contaba as miñas experiencias noutros institutos de xente que traballa en institutos urbanos | cidade | en certas cidades máis ca noutras é dicir | en Santiago | aínda | en institutos barriais como Pontepedriña aínda hai xente que viña dos arredores de Compostela | de Sar ou de Castiñeiriño | ou de San Lázaro | aínda viña xente galegofalante e con contorna galego falante | agora xa non sei o que pode# o que será |

Como podemos observar a partir dos últimos fragmentos de diferentes respostas do profesorado estase a consumar, nunha parte da sociedade galega, unha desgaleguización moi acelerada. Atopamos que a pesar da división sociolingüística que se dá no eixo rural-urbano no que atopamos a distribución galego-castelán mais tamén unha clara división de clase clase baixa-clase alta, nas novas xeracións esta polarización sociolingüística, empregando os termos aos que nos referimos antes, dáse cada vez menos. Isto é debido a que o espallamento do castelán, cada vez máis, difumina esa fronteira sociolingüística penetrando tamén no alumnado de orixe rural, e establécense tamén dinámicas sociolingüísticas como a ruptura da transmisión interxeracional, da que falaremos máis adiante, que posiblemente por primeira vez na historia podemos falar de tres xeracións atrás de familias nas que non se produce comunicación algunha en galego. Deste xeito, o universo normativo deste alumnado que xa non ten contacto ningún co galego, que non o percibe como algo útil e que até sente un estrañamento cando ve unha profesora empregar o galego como lingua normal na súa vida choca frontalmente cando chega ao ensino secundario, onde ten que aprender galego como unha lingua obrigatoria e que, de certo xeito, cumpre un mínimo papel normalizador e regaleguizador para elas e eles.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alén disto, o que tamén observamos é que o galego é cada vez máis unha lingua inserida nos ámbitos máis rurais e naqueles a medio camiño do rural e do urbano. Seguirá séndoo unha marca de clase ou de orixe para aquelas persoas que teñen o galego como lingua inicial e que empreguen o castelán cunha fonética galega ou cunha morfosintaxe influída polo galego, mais estas persoas xa non van transmitir o galego como lingua inicial aos seus fillos e fillas. Como podemos observar, o profesorado xa percibe como isto está a acontecer entre o alumnado, indistintamente da súa procedencia, orixe ou clase social. Os datos do IGE avalan esta percepción do profesorado.

No informe realizado polo Seminario de Sociolingüística galega a partir dos datos do IGE (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, pp. 25-27) a suma da poboación de 4 a 14 anos que teñen como lingua inicial o galego ou as dúas pasou do 52% en 2003 ao 44% en 2023, un descenso de oito puntos porcentuais, pero se observamos só a porcentaxe daquelas persoas que tiñan o galego como lingua inicial no 2003 o descenso é aínda maior, xa que neste ano as persoas que declaraban o galego como a súa lingua inicial eran o 32% mentres que no 2023 é só o 11%, un descenso de máis de vinte puntos. Nese tempo, as persoas que declaraban o castelán como a súa lingua inicial pasou do 46% en 2003 ao 52% en 2023. Xa os investigadores da RAG auguraban doce anos atrás que, de continuar as tendencias lingüísticas observadas na sociedade galega: "o número de castelanfalantes de 15 ou máis anos acabará superando aos de galego arredor de 2017, cando os falantes de galego acabarán baixando do 1.200.000" (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 74). Neste contexto, unha das conclusións do informe sobre os datos do IGE é que:

> Cada vez máis, a distribución do galego tende a territorializarse e a reducirse a áreas marxinais e descontinuadas entre si. En cidades como Vigo, A Coruña, Pontevedra ou Ferrol, o galego está presente só marxinalmente. En troques, en Santiago de Compostela e Lugo, e as súas contornas periurbanas ten unha presenza sólida. Igual acontece con algunhas vilas, como Ordes, Carballo e áreas densamente poboadas como o Barbanza ou a Mariña Lucense (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, p. 67).

Segundo as respostas dalgunhas profesoras, que dan aulas nunha área periurbana de Lugo, isto xa non é así, dado que como elas perciben, a falta de políticas lingüísticas para que a poboación migrante aprenda galego nos centros, xunto co emprego do castelán maioritario polo alumnado nacido en Galiza, fai que o castelán sexa a lingua con maior presenza no seu centro mais, como moito profesorado conta, isto pode darse por outros motivos, como as prácticas diglósicas, que levan a o alumnado galegofalante a falar en castelán nos centros, ou outros elementos que converten os centros educativos en elemento desgaleguizador. Os investigadores do Seminario de Sociolingüística xa identificaron "a presión do sistema educativo" xunto con outros factores que se suman á "asociación excluínte da competencia e o uso do castelán coa educación e o progreso social" (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 8) como elementos que están en relación causal directa co proceso de ruptura da transmisión interxeracional (Subiela 2010). Ficamos co apunte positivo da profesora que relata a existencia dun grupo social urbano cun nivel de vida que podemos considerar alto e no que existe unha transmisión do galego. Como podemos ler en Monteagudo, Loredo e Vázquez-Fernández (2016, p. 254), mesmo que sexa unha porcentaxe menor (2%), existe tamén unha ruptura da transmisión interxeracional do castelán que se corresponde con persoas de mediana

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

idade en contextos urbanos e con maior nivel de estudos. Podemos decir que estes grupos quebran os estereotipos que se asocian habitualmente por unha maioría social co galego e moitas veces instauran espazos de regaleguización nestes contextos onde a lingua case non ten presenza.

6.1.2 O ensino, elemento desgaleguizador ou regaleguizador?

A través dos testemuños do profesorado no anterior apartado observamos como está a acontecer unha desgaleguización nunha grande parte da sociedade galega que se mostra dentro do ensino a diferentes niveis e é percibido polo profesorado dentro das aulas. Mais, como dixemos nos últimos parágrafos, nesa tensión na que se atopa a escola entre "a simple reprodución e asentamento dos valores que dominan na sociedade até o cuestionamento crítico e a construción de valores alternativos" (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 201) atopamos, nas respostas do profesorado, testemuños que demostran como a escola se sitúa nesa tensión de maneira constante. En primeiro lugar, varias das profesoras entrevistadas constatan como o ensino é un elemento de presión para o alumnado galegofalante, e disto dan conta a través das súas respostas de varias maneiras, tanto polo que experimentaron as docentes galegofalantes cando pasaron polo sistema educativo, canto polo que elas mesmas observan no seu alumnado galegofalante e moitas delas, que ademais de docentes son nais observan os comportamentos lingüísticas das e dos seus fillos e constatan, a través destes esa constante tensión da escola.

Como imos ver máis adiante en extenso a partir de Fernández (2017), os debates do PP arredor da implantación do chamado Decreto do Plurilingüismo déronse, sobre todo, arredor do ensino da lingua galega na etapa de infantil. O argumentario do partido político retornado ao goberno da Xunta era o de garantir os dereitos das crianzas a ser ensinadas na súa lingua materna, dado que as propostas sobre o uso das linguas vernáculas da UNESCO (1953, p. 6) así o din: "We take it as axiomatic, too, that the best medium for teaching is the mother tongue of the pupil". Asúmese que o ensino na lingua materna pode axudar á adquisición sólida dos coñecementos nas primeiras etapas de escolarización, mais isto, tomando exemplos do propio Fernández (2017, p. 29) é pertinente en casos como os de Iloilo (Filipinas) onde se desenvolveron experimentos no eido educativo que demostraron que o alumnado adquiría coñecementos máis sólidos aprendendo en ilongo, a súa lingua materna, e non tanto así en inglés. O propio Fernández (*ibidem*) apunta a que iso non ten a mesma transcendencia en Galiza onde todas as crianzas entenden as dúas linguas, e polo tanto o debate fai caso omiso doutros parágrafos do informe como:

> There may, however, be circumstances which justify abandoning the mother tongue very early in the child's formal education. For example, the mother tonghe may be closely related to a more widely used language, adn the practical convenience of being able to use this language as a medium of instruction may be so great as to justify a small burden on children who find some difficulty at fist in using it (UNESCO 1953, p. 48).

Ignorando estoutra recomendación da UNESCO, onde se expoñen situacións polas que se xustifica o emprego de linguas diferentes da lingua materna para a instrución do alumnado en infantil, o novo goberno da Xunta propuxo a realización de consultas aos pais e nais do alumnado no inicio do curso en Educación Infantil para saber cal era a

lingua maioritaria dentro da aula. Unha consulta deste tipo, dado o arraigo das "debilidades de su situación y las amenazas para su futuro" (Monteagudo 2019, p. 17) podería rematar por favorecer ao castelán dado que entre a maioría da poboación é a lingua con máis prestixio e que moitas persoas vén como necesaria para a ascensión social. Finalmente, a realización destas consultas que se establecía a partir dun artigo do novo Decreto 79/2010 foron anuladas polo Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, mais o goberno continuou realizando as consultas a través dunha instrución da Consellería. A pesar das solicitudes por parte de institucións como a RAG, polo grande valor que teñen eses datos sobre a lingua das crianzas en idade de incorporarse á educación infantil, o goberno nunca publicou os datos obtidos a través desas consultas (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 14).

O traballo antes referido de Fernández (2017) parte da análise de parte dos datos desas consultas ás que tivo acceso a través de fontes non oficiais. Coa súa análise proporciona datos que mostran que, a pesar do discurso sobre a "liberdade de elección de lingua", co novo modelo educativo implantado en infantil onde se pretende empregar como lingua vehicular a lingua da maioría do alumnado, houbo un desaxuste que padeceu aquel alumnado que tiña como lingua inicial o galego. Para este alumnado, principalmente nas grandes urbes, non se garantiu o seu dereito a ser ensinado na súa lingua materna. Segundo os datos que amosa Fernández (2017, p. 28), o 64,8% de alumnado de lingua inicial galega foi inserido en aulas onde o castelán era a lingua vehicular, mentres que só o 3,5% do alumnado de lingua inicial castelá foi inserido en aulas onde o galego era a lingua vehicular. No traballo para a elaboración dun censo sociolingüístico da poboación escolar do concello de Ames (Monteagudo, Loredo, Gómez & Vázquez-Grandío 2021) tamén se revelaron claras correlacións entre o proceso de desgaleguización do alumnado e o seu paso polo sistema educativo. Este proceso comeza xa na escola infantil e acelérase durante os primeiros anos da escolarización (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, p. 61). Entendendo este contexto, comprendemos testemuños como os seguintes:

> **I7:** nós vimos dunhas carencias que compartimos cos profesores de castelán | isto xa non ten nada que ver co idioma | se non que vimos dunhas carencias lingüísticas mui tremendas | e: antonte había un neno de segundo que preguntándolle comentoume que el | e coméntocho porque me parece importante | el durante quinto e sexto todo o seu cole o profesor de primaria que tiña | teñen un horario como en secundaria | e cada vez que tocaba lengua ou lingua daba matemáticas porque consideraba que era moito máis importante e que podía dar de materia de maneira transversal lengua e lingua | que pasaba? | o libro de matemáticas estaba en castelán | polo tanto non deron lingua durante dous anos ||

> **I8**: si a ver | que conste que agora quizá: | a veces vemos promocións que falan moito máis castelán | porque moitas veces eu creo que a escola infantil e primaria é un elemento desgaleguizador en vez de: | que non está axudando | porque: ténseme dado o caso de: | familias que: que tiveron ao mellor un neno despois máis tarde e teñen outros maiores e os maiores sempre falaron galego | i agora vén algún pequeno falando castelán | e: pregúntaslle por que falan castelán e dinche que: na escola que era a lingua que falaban i o neno quere falar castelán en vez de falar galego | que se fai así un pouco curioso ||

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A pesar de que o ensino primario poida cumprir un papel desgaleguizador, como parte do profesorado apunta, non é só este o nivel educativo que cumpre este papel. A escena que esta profesora describiu aconteceu, principalmente, porque non existen mecanismos que freen situacións como as que I7 nos describe. Mesmo que o profesorado apunte o ensino primario como unha etapa desgaleguizadora, o ensino secundario tamén pode ser un nivel educativo no que as dinámicas sociolingüísticas leven ao alumnado galegofalante a realizar procesos do que se adoita chamar *muda lingüística* (Pujolar, González & Martínez 2010; Gómez 2020) ou *desprazamento lingüístico* (Vázquez-Fernández 2025). A pesar da lexislación que establece o ensino obrigatorio de lingua galega e que o galego sexa lingua vehicular en materias como Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, Ciencias da natureza e Bioloxía e Xeoloxía, como di o artigo 7.3 do Decreto 79/2010 (Xunta de Galicia 2010), os aspectos sociolingüísticos que se dan nos centros educativos é algo que o profesorado percibe como un elemento de presión para o alumnado galegofalante.

Nunha etapa como a adolescencia onde o alumnado procura integrarse e crear grupos de amizades, a influencia do ámbito educativo onde o alumnado se insire pode chegar a inducir procesos de muda lingüística do galego para o castelán. Gómez (2020, pp. 48-49) observou que ámbitos como o educativo e o laboral son "factores chave nas mudas lingüísticas" e que as persoas que participan na súa investigación "comezan a introducir o castelán nas súas prácticas habituais cando o cambio de etapa vai acompañado dun cambio de centro, normalmente situado nun hábitat con características urbanas, e tamén dun cambio nas redes sociais". As mudas lingüísticas nos dous casos "semellan obedecer a unha norma subxectiva, non escrita, de adaptación á lingua dos interlocutores. Porén, esta norma subxectiva semella estar máis arraigada nos galegofalantes". Esta "norma subxectiva" das que falaremos máis adiante están enraizadas en ideoloxías e actitudes que connotan certas prácticas lingüísticas como negativas, como acontece co " mantemento do galego cun interlocutor ou interlocutora castelanfalante".

Na investigación de Rodríguez (2022, p. 63), na que tamén se realiza entrevistas a alumnado galegofalante -fillos e fillas de pais de extracción urbana e que educaron ás crianzas en galego- sobre a súa experiencia no ensino, aparece un grupo de tres rapazas que xa na súa chegada ao ensino infantil e "produto da norma non escrita de cada *profe*" que "dita a súa lei lingüística na aula", comezan "o seu devalar cara á renuncia da lingua materna". Nesta obra, entre o alumnado ao que entrevista Rodríguez (2022), aparecen persoas que "cando rematan a ESO van mantendo o seu hábito galegofalante no medio dun alumnado esmagadoramente castelanizado" mais, na súa observación, como docente do mesmo centro onde realiza a súa pesquisa, observa que algunhas das persoas que conseguiran manter a súa lingua ao longo do secundario, mudaron xa chegadas ao bacharelato.

Algúns dos seus informantes que si mantiveron a lingua na escola relatan como eran habitualmente obxecto de alcumes como *Falagalego* (Rodríguez 2022, p. 71) e do que o propio informante describe como "non hostilidade, pero si un rexeitamento" (*ibidem*). Neste relato, o propio Rodríguez observa unha tentativa do informante de "quitarlle entidade a uns ataques que no fin de contas han ser a causa do seu abandono da lingua galga para falar cos pares" (Rodríguez 2022, p. 72) e do emprego de vocabulario como "*hostilidade, burla, presión, estrañeza, rexeitamento"* que o rapaz emprega para describir a súa situación. Neste sentido, unha das nosas informantes conta como pasou

polo ensino primario nun centro onde traballaban os seus pais, que eran mestres. Era este un centro onde o ambiente era moi galegofalante e ela mesma era galegofalante, sendo esta a lingua que lle transmitiran os seus pais. Vexamos como describe, no seu discurso o seu paso ao ensino secundario:

> **I4**: era galegofalante meus pais estaban no mesmo centro e era un centro pois como che dicía no que se utilizaba o galego de forma totalmente habitual e entón | non había como dentro do centro | o rexeitamento cara á lingua que si había noutros contextos non? | na: cidade | despois cando eu pasei ao instituto eu seguín utilizando en todo momento o galego | e a miña irmá igual aínda que | con moita presión social | porque bueno a partir daí pois tanto: digamos as amizades | as que despois eran amizades pero que así nun primeiro momento cando nos coñecían pois era o típico que sempre se metían contigo e: | e despois no ámbito laboral un pouco o mesmo | ata que un pouco cheguei aquí a Compostela que digamos que xa é un ambiente máis cordial nese sentido ||

Neste fragmento, e a partir do propio testemuño dunha das nosas informantes, observamos como se corrobora esa presión social dos propios pares que describen tamén algunhas das persoas que participan da investigación de Rodríguez (2022). Nun dos fragmentos, o seu informante Amaro (Rodríguez 2022, p. 73) chega a dicir: "Eu non considero que me fixesen *bullying* de ningún tipo. Bromas típicas dos cativos, non? Pero o idioma estivo de por medio seguro". Polo que o propio autor levanta a cuestión de: "é ou non é acoso escolar o que as e os adolescentes galegofalantes padecen a causa da lingua que falan?" (*ibidem*). Alén da descrición dos ataques ao alumnado galegofalante polos seus propios pares, informantes desta mesma investigación testemuñan enfrontamentos tamén con certo profesorado, como por exemplo cando unha delas sinalou a unha profesora de linguas estranxeiras pola deturpación dos topónimos en galego.

A informante "dá conta dun «forte enfrontamento» cando ela e outro alumno (...) lle recriminaron a outra profesora a súa continuada deturpación de topónimos galegos nas aulas da lingua que impartía" (Rodríguez 2022, pp. 103-104). Outro dos informantes relata como un profesor lle preguntou nunha aula: "¿tú es que eres muy despistado por tu forma de ser, o es que hablas gallego y te avergüenza?". Despois de verse obrigado, nunha situación na que tamén actúan lóxicas de poder alumno-profesor, a responder que el era moi despistado pola súa forma de ser, este informante relata que deixou de empregar totalmente o galego na escola. Episodios coma estes relatan a presión á que está sometido o alumnado non só pola maioría esmagadora de alumnado que é castelanfalante ou que muda ao castelán na escola, senón tamén polos ataques velados ou, ás veces non tanto, polo propio profesorado nos centros. Mesmo que o alumnado galegofalante na casa cada vez máis decrece, unha profesora da contorna periurbana de Santiago de Compostela relata o seguinte:

> **I20**: pois mira a situación lingüística aquí: | galego:falantes que se manteñan falando galego no centro: coñeso unha | creo que todos coñesemos unha nena | Uxía Reyes | con nome e apelido | non sei se hai outro | polo momento eu só coñeso a Uxía Reyes | o ano pasado tamén estaba Paula García pero Paula García xa marchou | entón agora quédanos Uxía Reyes [risos] | e: de sincosentos trinta que temos este ano non está mal | Uxía mantense# é galegofalante na casa | mantense falando galego no instituto | porsentaxe galegofalante na casa?# galegofalante na casa? | son moitos máis | que falen no instituto? | non non | o siste# | a presión e o acoso lingüístico que hai e: cara o alumnado falante é terrible | que: ti lle tiras e ves que son galegofalantes e teñen galego bo e tal e#

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Algo que percibimos na nosa investigación como de moita utilidade ao decidir entrevistar profesorado de lingua galega do ensino secundario, foi que nos podían relatar a súa experiencia tamén do outro lado. Despois de pasar de alumnas a profesoras moitas delas tamén son nais, e pertencen a esa extracción urbana de clase media que tiveron crianzas e que tentaron educalas en lingua galega. Así podemos observar, en primeiro lugar, as súas reflexións metalingüísticas, pasados os anos, de como elas lembran que se comportaban cando pasaron polo ensino como galegofalantes. Máis en concreto, este relato é dunha profesora que naceu en Ourense, preto de onde hoxe dá aulas, mais como moitas persoas desta rexión do interior de Galiza, unha das máis despoboadas a día de hoxe do país, os seus pais mudáronse por motivos de traballo con ela á cidade d'A Coruña. Esta mudanza a un entorno urbano fixo conque, a pesar de que os pais empregaban a lingua galega e a educaron a ela en galego, recorde que na súa infancia saír da casa era tamén sinónimo de abandonar o emprego do galego:

> **I5:** e: ben pois | iso: é a lingua que me falaron os meus pais dende sempre na: casa | entón pois é a lingua na que empecei a falar | como che dixen fun vivir pra Coruña dende mui pequeniña | e entón pois bueno na Coruña entrei en contacto co: castelán no? | e os meus pais sempre dicían que saía da casa falando galego e que entraba falando español o sea: | bueno en fin este tipo de cousas no? moi moi comúns en realidade na nosa: na nosa sociedade |

Alén destas reflexións sobre o propio comportamento lingüístico en contextos nos que algunhas das nosas informantes eran educadas en galego, a súa experiencia sendo xa docentes coa maternidade tamén son relatos que nos achegan datos importantes. Estas profesoras que tamén son nais pertencen a ese grupo social que rompe estereotipos que asocian o galego ao rural, xa que moitas delas viven en áreas urbanas e empregan acotío o galego, máis tamén á asociación entre galegofalante e falta de educación formal e institucionalizada. Por estes motivos, moitas veces son persoas que educan aos seus fillos e fillas en galego. Estes relatos non están exentos de obstáculos que teñen que enfrontar para realizar esta tarefa: desde a falta de contidos en galego até contextos nestes ámbitos urbanos nos que as crianzas poidan interactuar en galego; mais é, principalmente, o paso polo sistema educativo e as redes de amizades que tecen dentro del os que preocupan a estas informantes, xa que elas mesmas observan como o sistema educativo é un elemento de desgaleguización para os seus fillos e fillas:

> **I6:** [...] se todos eses nenos que foron ás galescolas que son os que están chegando a segundo de bacharelato | creo | non sei se me equivoco | si que teñen un labor dende abaixo | aínda que non falen galego habitualmente tíñano como lingua na escola | eu véxoo nos meus fillos | eu falo galego na casa | evidentemente vivimos nunha cidade | vivimos na Coruña | e o seu día a día está rodeado de moita xente que fala castelán | pero os meus | por exemplo o pequeniño que aínda non vai | que vai á escola infantil e está aprendendo a falar | fala galego | pero poño a man no lume que o ano que vén vai falar castelán | porque foi o que lle pasou á outra |
>
> **E:** emm | vale
>
> **I6:** se queremos que os nenos e nenas falen galego e as familias estano deixando de falar | haberá que darlles unha guía na escola | e logo xa | pois que escollan o que queiran | pero senón volvemos ao mesmo | á desvinculación é total e absoluta | é que non hai ningún referente en galego | e non é como antes que había tres canales e un era en galego | e víamos Son Goku e non sei que | ti víalo en galego aínda que non o falases | pero é que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> agora a oferta é amplísima [...] e aí aparecen mil vídeos | todos en español e estas cousas | e entón jo | como ti non esteas guiando absolutamente todo é imposible [...]
>
> **E:** vale |
>
> **I6**: eu estou moi de acordo con estas plataformas que hai de neofalantes | necesitamos reconquistar á xente |
>
> **I9**: eu teño dous nenos pequenos | estou nun ghrupo de whatsapp gueto de pais que queren criar aos seus fillos en ghalegho | a min non me fai moita falta porque o contexto no que eu estou afortunadamente familiarmente e alí na miña veciñanza en San Martiño de Ventosela que é a parroquia de Redondela na que eu vivo | é ghaleghofalante | entón os meus fillos estanse criando en ghalegho todo o que se poden estar criando en ghalegho uns rapaces neste momento ou sexa | na casa e alí si | aghora | tódolos cumpleaños "y fiestas de guardar" son en castelán non? | os seus compañeiros de escola inda hai alghúns na clase cos que poden falar en ghalegho pero eu cando os escuito non o fan | van a todo tipo de actividades galleguistas | baile galego percusiones panderetas | to:do o que queiras | a veces neses mesmos contextos úsase o galego pero na maioría dos casos non co cal | así está o tema non?

Estes dous fragmentos achegan datos moi importantes sobre a percepción que teñen estas dúas informantes como nais que queren educar aos seus fillos e fillas en galego. Consideramos importante poñer os dous fragmentos un despois do outro por como se complementan. En primeiro lugar, podemos ver como a familia nos primeiros anos é un elemento fundamental para a adquisición da lingua, polo menos no nivel oral, como demostran tamén estudos do Seminario de Sociolingüística (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 49) mais as preocupacións destas docentes que tamén son nais son, principalmente, os contextos nos que os seus fillos van poder empregar a lingua que elas intentan transmitirlles na casa. A primeira salienta o papel que tivo a escola na castelanización da súa filla máis vella, e amosa a súa preocupación -ou máis ben a súa resignación- a que vaia acontecer o mesmo co seu fillo máis novo.

Doutra banda, a segunda informante, nin tan sequera nomea a escola cando pensa en ámbitos nos que os seus fillos poidan ter contacto co galego. Para ela, a contorna na que vive, nun ámbito rural, é o garante para o contacto e a aprendizaxe do galego dos seus fillos. Mais todos eses contextos que están fóra desa contorna, que son no final das contas nos que a rapazada socializa son elementos de castelanización, desde as redes sociais na internet, onde a pesar do contigo en galego o que está normalizado é acudir ao contigo en castelán, até as redes sociais e as amizades creadas precisamente na escola. Os eventos que organizan as amizades da escola son anunciados en castelán, os convites que se envían etc. Polo tanto, a opción destas dúas nais é "dirixir" ás crianzas nas cousas que ven na internet por exemplo, procurando contido en galego. No relato de I6 podemos incluso observar como fala de "dirixir a escola en galego", o que consideramos que fai referencia á necesidade dunha inmersión en galego para as crianzas nesa idade.

Nesta tentativa de dirixir, tanto I6 canto I9 fan referencia a unha experiencia que nos parece importante xa que podemos falar dun tipo de modelo asociativo de pais e nais que crean redes a través de *what's app* por exemplo para criar aos seus fillos en galego. Unha experiencia consolidada e institucionalizada deste tipo de tecidos asociativos é a das escolas Semente (Cea 2024), unha escola de ensino cooperativo na que a lingua vehicular é exclusivamente o galego. Este tipo de modelos asociativos constitúense en

elementos glotopolíticos que crean espazos de resistencia onde se desenvolven o que podemos chamar *micropolíticas lingüísticas* de resistencia. Estas micropolíticas desenvólvense por representantes da sociedade civil que acotío non chegan a institucionalizarse. Neste caso, como vemos, son as políticas lingüísticas familiares as que levan a desenvolver estes grupos (Nandi 2023; Nandi & Zabrodskaja 2024). Chama a nosa intención no relato de I9 o emprego da palabra "gueto", xa que percibimos nesa expresión o sentir dela sobre a preocupación marxinal de moitos pais e nais de manter a transmisión interxeracional ás crianzas en lingua galega.

Mais a pesar dos testemuños sobre o factor desgaleguizante do ensino, tamén hai nos relatos do profesorado de lingua galega testemuños de satisfacción por logros a partir do traballo realizado:

> **I20:** [...] teño unha alumna que non | non era capas de enfiar unha frase seghida en galego cando: | empesou o curso | e: ela misma recoñese | que nen seus avós nen bisavós nin tíos falaron xa nunca galego | e son galegos pero no# | quero desir | "eu yo podo puedo pfff" | non é capas | se empesa en eu o verbo xa non está en galego | empesou así pero bueno | aghora xa enfía: | xa enfía algho | [...] intento ilusionarme con pequenas cousas | positivas | que tes aí | que teño alumnado que: fala castelán neste contexto? | seghuro | eu por exemplo o ano que# | que fala castelán e vai seghir falando | pero por exemplo a min fíxome moitísima moitísima ilusión | unha rapasa cando cheghei aquí que só falaba castelán | en terseiro da ESO | e era a que só falaba galego en seghundo de bacharelato |

> **I15:** [...] non sei que se fai na primaria | ao mellor era importante sabelo o que se fai na primaria co galego | porque é que: a medida que# ao mellor veñen en primeiro nesa situación | en segundo seguen nesa situación de totalmente# e a medida que van sendo máis conscientes e de que se vai falando de todas estas circunstancias | cando son conscientes do que é a normalización | voulles falando pouco a pouco | chegan a primeiro de BAC | si que o falan | o sea si que saben falalo | ao mellor non o fan pero xa falan contigo en galego | e xa se dirixen a ti en galego | e incluso xa ves que ao mellor entre eles# ás veces non? | pouco pero ás veces# veñen de Friol aquí a este centro | e cos de Friol xa falan en galego | non cambian os de Friol para castelán | os de Lugo cambian |

> **I8:** eu teño unha visión do ensino | non sei se chamarlle agrícola | se: labrega | se: agrarista | non sei non sei cal é a palabra denominal | é dicir | o importante é sementar [...] pero se sementas como é debido acaba agromando | é decir que hai moito alumnado que sae dos institutos con aquela chispiña metida | pásanlle dous anos por encima na universidade e veñen falando galego espontáneamente | é algo espetacular | é dicir nese sentido si que me considero un afortunado que levo feito moi boa obra con moitas persoas que xamáis pensei que falarían galego na súa vida eh | e hoxe en día pois me falan galego | quero dicir que é algo moi gratificante ||

A partir deste testemuño constatamos como o traballo feito polo profesorado de lingua galega inclusive nun contexto adverso (Rodríguez 2022, p. 23) como é o sistema educativo en Galicia consegue reverter nalgúns casos esta situación. Podemos observar, a partir destes testemuños, como o sistema educativo se coloca como elemento glotopolítico chave no interior da sociedade tanto para a simple reprodución dos valores que existen dentro da mesma canto para o o seu cuestionamento crítico e a elaboración de valores alternativos instaurados nela. No caso da sociedade galega, a presenza dunha materia de lingua e literatura galegas no secundario constitúe, observando a totalidade do contexto sociolingüístico un factor chave para enfrontar a normatividade instaudara dentro da sociedade galega. Dado o contexto sociolingüístico galego convén lembrar que

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

só coa presenza da lingua galega non se vai conseguir mudar esta situación, algo que o profesorado de lingua galega tamén ten claro:

> **I3:** sempre tendo en conta que coa presenza do galego nas aulas só | non se solucionan os problemas | é dicir | sempre é profesorado e pais os que temos que solucionar os problemas de todo tipo que teñen os adolescentes | se non falan galego témolo que solucionar os profesores e téñeno que solucionar as familas | non | teno que solucionar toda unha sociedade | porque de pouco vale o que fagamos só nas aulas ou nas casas | ata ese punto penso entón | eu creo que o único modelo que podería funcionar agora é inmersión lingüística | e non hai outra dicir | pese a quen pese |

Deste xeito, observamos o que di Spolsky (2016) de que un mesmo individuo pode desenvolver diferentes políticas lingüísticas nas diferentes comunidades das que forma parte e nas que socializa. Se ben houbo momentos nos que a política lingüística institucional tentou quebrar -dentro dos límites e das posibilidades das políticas lingüísticas institucionais- esas barreiras que constituían ao sistema educativo como un contexto adverso para o galego, a partir dos testemuños do profesorado observamos que hoxe o sistema educativo volve a presentarse como un contexto que non favorece a lingua galega. Dentro desa estrutura social, a materia de lingua galega, personificada no seu profesorado, ten unha capacidade para actuar ou iniciar mudanzas nesa situación.

A través do papel que cumpren dentro do sistema educativo, o profesorado de lingua galega efectiva dentro da aula unha serie de decisións de planificación lingüística que podemos considerar "sinxelas" (Spolsky 2009, p. 11) a partir das súas prácticas lingüísticas, como é o simple feito que antes viamos a través do relato dunha das profesoras á que o seu alumnado lle preguntaba se sempre falaba galego. Esta acción que podemos chamar "simple" -todo o simple que se pode entender vivir en galego hoxe na nosa sociedade- pode entenderse como unha medida que enfronta a normatividade social do alumnado e pode cumprir un papel de cuestionamento crítico da situación que eles viven noutros ámbitos do seu cotián. A pesar de que cada contexto é diferente, tanto no alumnado como no profesorado, o alumnado entrevistado por Rodríguez (2022, p. 122) tamén relata "a pegada que a materia de Lingua e Literatura galega deixa tanto na súa consciencia lingüística como na súa práctica idiomática".

Unha práctica, a do profesorado, como a de empregar sempre o galego no centro -e na súa vida cotiá- é algo do que o propio profesorado se responsabiliza plenamente (Nandi 2018; Nandi 2024) como puidemos ver ao longo das entrevistas, e pode ser un factor imprescindible para que os adolescentes galegofalantes non cheguen a realizar unha muda lingüística ou de que, no caso de teren pasado por un proceso de muda, despois do seu paso pola materia de lingua galega, muden de novo e rematen por recuperar o uso normal da lingua en niveis máis altos do sistema educativo como o bacharelato, algo do que dan conta os relatos de varias das profesoras entrevistadas e, de novo, do que dá conta tamén Rodríguez (2022, p. 73) a partir dos relatos do alumnado que entrevistou, dado que algunhas das alumnas entrevistadas contan que non recuperarían o uso normal do galego até a súa chegada ao bacharelato. Despois de vista a situación xeral que o profesorado de lingua galega atopa no ensino secundario, consideramos necesario ter en conta as debilidades que sofre o galego que antes mencionabamos en palabras de Monteagudo (2019, p. 17) e recoñecer que as ideoloxías e actitudes lingüísticas dun sector da poboación galega asocian esta lingua ao atraso económico, á falta de educación formal, ao rural etc. Para saber un pouco máis sobre as ideoloxías lingüísticas na aula

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

preguntamos ao profesorado de lingua galega cal era a súa percepción sobre a pervivencia de estereotipos, representacións e outras cuestións ideolóxicas asociadas a lingua galega nos centros de ensino secundario.

6.2 Hai aínda actitudes, prexuízos e representacións negativas entre o alumnado cara a lingua galega?

Como xa dixemos anteriormente a partir de Woolard (2012, p. 54) e Gal (2012, pp. 405-424), o estudo das ideoloxías lingüísticas establece relacións entre a teoría lingüística e as teorías sociais. A investigación neste campo é necesaria para entender como os pobos establecen relacións profundas entre categorías que desde un punto de vista abstracto son aparentemente diversas como poden ser a lingua e a nación ou o xénero, a simplicidade, a intencionalidade etc. Como xa referimos antes, no traballo de Cooper e Fishman (1974) fálase de dúas interpretacións das teorías lingüísticas: unha restrinxida, que fala das actitudes lingüísticas en base a como os falantes actúan segundo se enfronten a linguas, dialectos, variedades e usos lingüísticos, e outra que consideramos ampla, e é a que atende aos efectos desas actitudes no propio comportamento.

Compartimos a perspectiva de Recalde (2021, p. 13) que di que estas dúas formas de entender as actitudes sofren varias limitacións. Con respecto á primeira, a principal limitación dáse en que se excluirían do foco de análise cuestións tan importantes como son a investigación actitudinal cara a planificación lingüística, o mantemento e a mudanza lingüística, ou inclusive aos falantes de variedades locais, mentres que no que respecta á segunda se entendemos como actitudes lingüísticas todas aquelas circunstancias que inflúen sobre a conduta lingüística ou cara as linguas a lista sería infinita. Polo tanto, vemos como necesaria a ampliación da definición para incluír na perspectiva de análise das ideoloxías lingüísticas tanto linguas como as súas variedades, mais tamén as prácticas lingüísticas e as relacións de poder que se establecen neses comportamentos, que se dá moitas veces de maneira simbólica e que leva a realizar comportamentos que fagan mudar nos interlocutores, por exemplo a súa variedade lingüística.

Segundo Del Valle (2012, pp. 543-544) a categoría teórica das *ideoloxías lingüísticas* veu enriquecer na última década do século XX no estudo das representacións da linguaxe. Desde a nosa perspectiva, é preciso detérmonos unhas liñas a precisar un pouco máis o carácter desta categoría que chamamos ideoloxías lingüísticas. A definición das ideoloxías lingüísticas deste autor segue a tradición de Althusser (1968, p. 49) que define a *actividade ideolóxica* como actividades "religiosa, moral, filosófica etc.," nas que os homes participan "sea de una manera activa, por medio de prácticas conscienctes, sea de una manera pasiva y mecánica, por reflejos, juicios, actitudes et..". Serían estas actividades as que constitúen esa actividade ideolóxica e que son "sostenidas por una adhesión voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente, a un conjunto de representaciones y creencias religiosas, morales, jurídicas, políticas, estéticas, filosóficas etc., que forman lo que se llama el nivel de la ideología". E así mesmo, Woolard sinala que:

> las ideologías de la lengua no tratan únicamente sobre la lengua (...) ponen en juego vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología (...) apuntalan, no solo las formas y los usos lingüísticos, sino también las muchas nociones sobre la persona y el grupo social, así como las insitituciones sociales fundamentales (...) rituales religiosos, la socialización infantil, las relaciones de género, el Estado-nación, la enseñanza y la ley. (2012, pp.19-20)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Polo tanto, partindo desta definición, é arredor das ideoloxías da lingua, onde pivotan os criterios sobre innúmeros asuntos que van alén dunha certa forma de codificar unha lingua ou de que exemplos seleccionar para unha gramática. As ideoloxías da lingua poden determinar, en último caso, unha lei educativa ou a decisión de organizar un sistema administrativo dun xeito determinado en todo o país. Mais o emprego do termo *ideoloxía* implica perigos que non se deben descartar como que o concepto sexa asociado a unha distorsión interesada da realidade ou ao ideario dun determinado partido político ou institución social, como di o propio Del Valle (2021, p. 544). Neste sentido, concordamos coa definición que propoñen estes autores e da que xa vimos como Eagleton (1991) facía unha aproximación. *Ideoloxía* aquí remitiría tanto ao ámbito das ideas, das crenzas, das representacións subxectivas, como ao ámbito das prácticas, aos procesos que constitúen o significado social da actividade humana. Polo tanto, as ideoloxías lingüísticas farían referencia tanto a aquilo que unha persoa pensa no que respecta á lingua, as súas crenzas, como a aquilo que el fai, concretiza, sobre ou nesa determinada lingua.

A definición aquí asumida é a de que as persoas teñen, en liñas xerais, unha determinada ideoloxía máis ou menos reflexionada con respecto ás linguas, ás variedades dunha lingua etc., o que as fai comportarse e actuar de determinado xeito nunha dada situación social. Mais, estas ideoloxías susténtanse en determinadas crenzas e actitudes que se basean nas experiencias vitais desas persoas, nas súas aprendizaxes, na educación formal que recibiron etc. Nesas diversas áreas nas que as persoas desenvolven as súas experiencias de vida, onde socializan e coñecen outros individuos, os suxeitos entran en contacto con diversas crenzas, ideas e actitudes diversas que van, digámolo así, moldeando o que elas pensan sobre as linguas, e deste xeito poden mudar as súas ideas. Debido a iso, ás veces neses ámbitos plurais onde as persoas socializan poden converxer con determinadas ideas ou crenzas que, sen chegar a reflexionar máis profundamente sobre as mesmas, poden entrar en conflito coas ideoloxías máis ou menos xerais que se poden sistematizar, e polo tanto, poden xerar actitudes cara a aspectos lingüísticos doutras persoas que non son coherentes coa ideoloxía que teñen máis ou menos reflexionada sobre eles.

Ao longo deste capítulo imos ir vendo como isto se cumpre no que relata o profesorado sobre o alumnado, mais tamén no propio profesorado se cumpren estas incoherencias. No noso contexto, o dunha nación sen estado situada ao noroeste da Península Ibérica no sur de Europa, e dependentes dun estado como é o español, cunha lingua que vén sendo normalizada desde hai séculos desde que comeza a disputar arredor do século XIII a hexemonía como lingua do reino ao latín (Monteagudo 2024, p. 14), cando comeza o proceso de codificación do castelán coa figura de Fernando III e que ampliaría o seu fillo Afonso X (Tuten 2021, pp. 32-34). Neste contexto, parécenos necesario subliñar como o proceso de estandarización que se deu na maioría das linguas que podemos denominar "de estado", recoñecendo que poñéndolle esta etiqueta estamos a empregar ideoloxía, derivou nun proceso que podemos denominar de *estandarización das linguas como ideoloxía* (Monteagudo 2024, p. 21).

A estandarización das linguas para estas ser empregadas nos máis diversos contextos que precisaban os que virían a converterse, co tempo, en Estados-nación, instituíuse na norma desde o período renacentista nas sociedades occidentais. Esta estandarización levou tamén a esas novas estruturas sociais a converterse en axentes glotopolíticos que puxeron moito esforzo ao servizo do espallamento e a normalización

USC DE COMPOSTELA

das linguas estándar, o que podemos denominar *norm enforcers*, concepto empregado por Bartsch (1985, p. 23). Debido a este proceso, a relación das linguas estándar dentro das comunidades ás que estas pertencen provocou o paso dun estado de equilibrio de diversas variedades á xerarquización entre a norma estándar e as outras variedades, así coma a emerxencia dunha serie de tensións que se dan polo proceso do auxe do prescritivismo que adoita acompañar á estandarización dunha determinada lingua (Monteagudo 2024, p. 21). Por este mesmo feito, Milroy & Milroy (1985, p.23) definiron o estándar como un fenómeno fundamentalmente ideolóxico, "as an idea in the mind rather than a reality", afirmación que consideramos certa desde a perspectiva desta investigación. Como podemos ler en Milroy:

> o estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, a difusão de conhecimento dessa variedade, sua codificação em compêndios gramaticaise dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções – tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma padrão se torna a forma *legítima*, e outras variedades se tornam, na mente do povo, ilegítimas. (2011, p. 76)

Mais non só na "mente do povo", xa que o propio Milroy (2011, p. 54) indica como na propia sociolingüística ten sido bastante habitual empregar a variedade "*padrão*", de "*prestigio*" ou de "*estilo monitorado*" como o termo non marcado ao etiquetar variantes moi coñecidas do inglés. Podemos enumerar aquí unha das primeiras ideoloxías lingüísticas produto da codificación das linguas, pero hai máis. Alén da ideoloxía da estandarización, mais paralelas a esta, xurdiron varias ideoloxías como pode ser o *nacionalismo lingüístico*, ideoloxía que asocia unha lingua a unha determinada naciónestado, e que foi analizada en profundidade por Moreno-Cabrera (2008; 2012). Agora ben, Branchadell (2012, pp. 129-130) cuestiona a definición que Moreno-Cabrera fai da ideoloxía do nacionalismo lingüístico, explciando que a definición que el dá é en realidade a da *ideoloxía do supremacismo lingüístico* español, xa que a definición do nacionalismo lingüístico español segundo Branchadell é:

> «Ideología según la cual el español es la lengua que se asocia de forma preferente y por defecto a la nación española». Entre otras cosas, mantenerse en la manifestación más general del nacionalismo lingüístico (la identificación nación-lengua) facilitaría la comparación del nacionalismo lingüístico español con otros nacionalismos lingüísticos, los peninsulares entre ellos. (2012, p. 130)

Ademais destas tres ideoloxías que temos aquí definidas, e en relación con elas, aparece tamén a que podemos chamar a *ideoloxía monoglósica*, definida por Monteagudo (2012, 2022) en diversos traballos como:

> o paradigma monolingüístico, monoglósico e monolóxico fundado na asociación, uni(ci)dade e identidade excluíntes a lingua, a nación e o estado (do que deriva tamén o discurso da normalización como resultado da intensificación do conflito e focada cara ao monolingüismo social), un paradigma que, ao noso ver, atranca no canto de facilitar (Monteagudo 2012, p. 11).

Relacionadas con estas ideoloxías están as diferentes actitudes, crenzas e ideas que existen hoxe en día arredor da lingua galega. Por poñer algúns exemplos, o nacionalismo lingüístico español sería unha idea que asocia a lingua española como a lingua de España, e esta idea leva ao supremacismo lingüístico. Dado que a lingua española é a lingua de España, que é un país cun estado moderno e que ten un grande prestixio a nivel internacional, e máis agora nos últimos tempos, cunha economía que continúa en

crecemento diante doutros estados máis prestixiosos da Unión Europea como a Alemaña ou Francia, esta tamén é a mellor lingua para poder comunicarse con persoas do estranxeiro, con outros países, que a van entender mellor que outras linguas como o galego, o éuscaro ou o catalán e, polo tanto, é unha lingua útil, a diferenza das outras, o que deriva tamén en que esta é unha lingua superior e que debería ser a única lingua falada por todos os españois. Boa parte do traballo para interiorizar estas ideoloxías dentro da poboación española é feito a través de axentes glotopolíticos como a RAE (Del Valle 2012; 2024).

Outra idea recorrente dentro do imaxinario social galego é a de que a lingua galega é unha lingua inventada, que se elaborou dentro do laboratorio e que non é real. Para a construción desta crenza actúan diversas ideoloxías e en parte é consecuencia da situación social na que se atopa como lingua minorizada. Nesta situación, o certo é que a maior parte dos galegos, cando foi codificado un estándar da lingua galega e implementado nos distintos ámbitos da sociedade, xa tiñan o estándar do castelán como estándar de referente. Ademais disto, mesmo que aínda nesa época Galiza era unha sociedade en vías de desenvolvemento, a maior parte da sociedade que fora alfabetizada tivo o estándar do castelán como idioma de alfabetización.

O sistema educativo, como xa vimos, é unha pedra angular nos procesos de implementación de calquera idioma e, polo tanto da súa normalización. Por este motivo, o idioma que a maioría dos galegos tiñan normalizado e interiorizado era o estándar do castelán para a lingua escrita, mentres que a lingua inicial na que a maioría dos galegos aprendera a falar nesta época era o galego, o cal, aínda no 2013, era a lingua na que aprendía a falar a maioría da poboación galega:un 71,74% (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 57). Debido a este contexto, a implementación dun estándar do galego moi recente e a oposición dunha parte da sociedade galega que controlaba, entre outros elementos, os medios de comunicación[4], foron os principais motivos para que tivese tanto éxito esta idea de que o estándar da lingua galega era un invento, cando en realidade o modelo escollido para o estándar xa tiña unha certa tradición que se consolidou en certa maneira coa obra de Carballo Calero (1966): *Gramática elemental del gallego común*, segundo Monteagudo (2024b, p. 279).

É nesta intersección, entre a ideoloxía lingüística individual e a súa transmisión no complexo construto das relacións sociais, onde entra un outro elemento que consideramos fundamental para explicar a existencia deste tipo de ideas e de crenzas que moitas veces se sitúan na aversión ou o rexeitamento frontal a un idioma: o *rexime normativo*. Del Valle (2017) apaña este concepto de Deborah Cameron e de Talbot J. Taylor. Ambos os dous foron alumnos de Roy Harris, quen desenvolveu a súa carreira na universidade de Oxford. Harris (1981) desenvolveu unha conceptualización da teoría diferente á de Saussure (1945), para o cal a comunicación humana consistía no intercambio intersubxectivo de información a través dun código común.Este código sería unha gramática ou entidade abstracta que posibilita a creación de sentido e que está situada na sociedade, mentras que Chomsky (1974) sitúaa no cerebro. Para Harris, a

[4] Segundo Del Valle (2012, p. 546): "Se pensarmos no proceso de conformación dos Estados nacionais, un dispositivo normativo altamente institucionalizado e eficaz na consolidación lingüística da comunidade é constituído polos medio de comunicación".

comunicación é un proceso interactivo e creativo onde os que participan negocian o sentido das trocas (lingüísticas ou comunicativas) en función das condicións textuais nas que se dan (Del Valle 2017, p. 27). A partir deste concepto da comunicación, tanto Taylor como Cameron, da que xa falamos antes, comezaron a elaborar teorías sobre o feito social da comunicación diferentes das que até agora foran hexemónicas dentro do campo da lingüística. No esforzo de Taylor (1997) da redefinición da lingüística, parte do que el chama principio lingüístico de Saussure:

> Para entender o explicar el lenguaje se lo debe estudiar como un medio de creación de sentido... (...) que el lenguaje cree sentido, que le importe a los hablantes, es un rasgo esencial de su condición de fenómeno humano. Y es sólo en tanto que creador de sentido que se puede afirmar que el lenguaje posee una forma (Taylor 1997; *apud* Del Valle 2017, pp. 30-31).

Para Taylor, segundo Del Valle (*ibidem*), Saussure deixa fóra do acto comunicativo a posibilidade do ser humano da creación de sentido através da constitución da forma, construíndo así a lingua como unha institución regulada, unha estrutura, que existe no espazo do social e é herdada de maneira pasiva polos suxeitos. Porén, a perspectiva que adopta Taylor e coa que enfronta a concepción saussureana do acto comunicativo, é unha perspectiva voluntarista e normativa (Del Valle 2017, p. 31). A creación de sentido xorde na integración ou a ligazón de significados e de substancia lingüística nun dado contexto social e nunha determinada condición situacional dentro das cales, inevitablemente opera a vontade individual. O que nos impide comunicarnos empregando oracións agramaticais non é a gramática innata no noso cerebro ou unha identidade abstracta á vontade do individuo. Calquera de nós pode emitir oracións do tipo: *café buscarme a vai*; mais non o facemos porque nos implicamos social e situacionalmente cos nosos interlocutores, e sabemos que as nosas decisións lingüísticas serán obxecto de xuízos normativos, ademais de que o xeito de falar ou escribir que empreguemos vai ser asignado, polo meu interlocutor, a determinadas identidades sociais. A regularidade de formas é un trazo da voluntariedade do individuo xunto coa situación do mesmo nun dado contexto social e o carácter normativo de todo acto de comunicación.

O concepto de rexime normativo colocaría entón o concepto de normatividade como elemento central da comunicación: un mecanismo de creación de sentido no cal o ser humano inevitablemente participa. Cameron (1995) pola súa parte aborda a cuestión do normativo aínda de maneira máis explícita (Del Valle 2017, p.32) e sostén que toda práctica lingüística é desenvolvida nun entorno normativo. Cameron focaliza as ocasións nas que a normatividade é o propio obxecto do discurso: non só é fundamental na linguaxe, senón que tamén é o impulso para opinar e interferir nas prácticas lingüísticas, tanto as propias canto as alleas a través de xuízos de valor. Isto sería, en definitiva, a definición de "hixiene verbal". Este tipo de interferencias nos actos comunicativos poden estar máis ou menos institucionalizadas e poden ser exemplos destas prácticas desde a burla duns rapaces a un colega da aula polo seu acento até a actividade do goberno galego ao impoñer, mediante decreto, que non se poden dar aulas de matemáticas, tecnoloxía e física e química en lingua galega, mais si en lingua inglesa.

Deste xeito, é necesario poñer no centro de toda ideoloxía lingüística a existencia dun rexime normativo, que está situado nunha determinada sociedade e nun determinado momento dentro do tempo que atravesa esa sociedade, dado que os parámetros que ditan na sociedade as modas ou as crenzas sobre calquera materia poden mudar en tempos moi

USC DE COMPOSTELA

breves. Pensemos por exemplo no xurdimento da área de estudo que constitúe a lingüística coa publicación do *Curso de lingüística xeral* en 1916 e como evolúe o coñecemento até aparecer a sociolingüística nos anos 60. Sería a través deste rexime normativo e da voluntariedade de dar forma e significado no acto comunicativo, do que partirían tamén as nosas prácticas lingüísticas, sabendo que estas son, en esencia, un acto performativo onde damos de certo xeito forma e inserimos as nosas identidades e por medio delas tamén sabemos que nos imos significar socialmente e que imos ser xulgados polos nosos interlocutores ou interlocutoras. Unha das profesoras entrevistadas relata á perfección como percibe ela que "as normativas suscitan moita discusión entre os falantes" e que "se senten moi molestos cando lles tocan a forma":

> **I3:** emm a percepción da: da normativa creo que xera | que ás veces creo que somos moi catastrofistas pero que xera e: polémica na xente como calquera outra normativa | eu recordo un pouco máis neste caso non? | pero eu recordo cando fixeron aí uns cambios e: no castelán con respecto á utilización non recordo do que que era | da utilización do i grego ou algo así non? | así das últimas que: | e: e vía á xente como discutindo disto | non pola rúa pero ao mellor en programas ou un colombiano con respecto ao español daquí | e que creo que as normativas suscitan moita discusión entre os falantes é moi curioso | que se senten moi molestos cando lles tocan a forma | é dicir a forma en que escriben |

Mesmo matizando no final ao dicir "a forma en que escriben", esta profesora percibe moi ben como a voluntariedade está presente no acto comunicativo, ou neste caso podemos dicir tamén a falta de voluntariedade -de comunicar-. A ideoloxía da estandarización, da que falamos no comezo deste apartado, xunto cos esforzos normativos das diversas entidades glotopolíticas que a través da codificación dunha lingua establecen unha forma da normativa estándar, crean algo que vai máis alá dun simple código. Cando esa forma é normalizada e interiorizada polos individuos, póñense en xogo moitos elementos no acto comunicativo. A través da forma da lingua vehicúlanse tamén a identidade que un quere transmitir, como por exemplo o status social, o capital simbólico etc.. Podemos poñer de exemplo o de empregar a lingua castelá nun departamento de normalización dentro dunha universidade galega para chamar a atención sobre os excesos orzamentarios para ese fin; o emprego dunha lingua diferente do español como vimos recentemente no Conferencia de Presidentes, que provocou a reacción de que a presidenta da Comunidade de Madrid abandonara a xuntanza mentres se interviña en linguas oficiais diferentes do castelán (Galaup 2025). A mudanza do rexime normativo en calquera das instancias que afecta á lingua crea unha mudanza que atinxe, inclusive, o físico. Como di Del Valle:

> Que una persona desligue «portavoz» del patrón morfológico [...] y la decline en función del género del referente [...] rompe un hábito lingüístico, desafía una norma y, esto es crucial, puede perturbar el orden social ligado a la norma incomodada. Lo que conspira en contra de tal innovación no es la *gramática* sino dos hechos que son fundamentalmente políticos: primero, el hábito inscrito en el cuerpo de escuchar y decir «la portavoz» y, segundo, el deseo de desacreditar a la persona o a la acción social de la que es parte el neologismo «portavoza» [...] Es un hecho fácilmente constatable que las alteraciones de un hábito tienen un efecto corporal [...] las reglas o normas de la gramática están inscritas en el cuerpo, y por ello su alteración nos *suena* mal (2024, p. 98-99).

Polo tanto, podemos entender, a partir disto, por que houbo unha reacción que podemos chegar a chamar visceral contra un proceso de ampliación da presenza do galego no ensino como nunca se tiña visto antes. Xa algunhas das persoas entrevistadas falan das súas sensacións coa chegada do galego ao ensino, mais tamén de como moitas persoas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

eran contrarias -ou aínda o son- a isto. Xunto co mal corpo que lles deixa a posibilidade de equiparar en prestixio ao español linguas como o catalán, o éuscaro e o galego, sobre as que consideran que son "aldeanas" e que só serven para falarlle "a la vaca y a la berza", como chegaron a dicir en certo canal de televisión, está tamén o desexo de desacreditar ás persoas falantes deses idiomas, que queren que sexan idiomas de prestixio e con presenza nas institucións. Na loita por establecer un ou outro rexime normativo -mais tamén na indiferenza a querer mudalos- está o epicentro de todas as ideoloxías lingüísticas coas que os grupos sociais se caracterizan.

6.2.1 As actitudes, os prexuízos e as representacións entre o alumnado

Podemos dicir entón, seguindo a Calvet (1995, p. 145) que nunha sociedade como a galega, con linguas en contacto, o que realmente hai é unha batalla. Esta batalla dáse non só entre individuos no seu día a día, como nas políticas lingüísticas *in vivo* das que fala Calvet, mais tamén nas políticas lingüísticas *in vitro*. Cando un goberno muda unha lei lingüística para mudar o status dunha lingua, o que hai no trasfondo de todo iso é un conflito lingüístico, ou dito en termos da glotopolítica, unha batalla na procura de quebrar o rexime establecido para elaborar ou impor outro diferente ou para mantelo fronte aos individuos ou grupos sociais que os queren mudar. Estes reximes de normatividade prodúcense, reprodúcense e sostéñense a través dos discursos sociais que os vehiculan. A través dunha opinión metalingüística dunha falante de lingua galega que empregue a *geada* e que diga que se lle le aos rapaces le ben, dando a entender que ler ben é ler sen *geada*, e que esta variedade da súa lingua é a que se emprega na taberna (Recalde 2021, p. 372) reproduce unha construción que aparece nese rexime de normatividade, sería algo así neste caso como dicir que falar con *geada* é falar mal. Nesta obra de Recalde (2021) hai unha ampla análise da representación da *geada* e do *seseo* a través de ferramentas de reprodución da normatividade, como gramáticas, libros didácticos e tamén de como o profesorado de áreas rurais loitaba contra ela "para conseguir desterrarlo de sus zonas, dándose la circunstancia de que algunos de los consultados, en sus conversaciones, han asegurado de forma rotunda la desaparición de la "geada" de su territorio escolar (Recalde 2021, p. 367).

Este é outro dos motivos polo que a análise do discurso, e mais a análise crítica, é un valioso elemento para identificar os elementos deste rexime de normatividade que sustenta determinadas ideoloxías lingüísticas dentro da sociedade. Nas entrevistas co profesorado, a través dos seus relatos, aparecen elementos que consideramos importantes para a nosa avaliación do ensino de lingua galega no secundario. De maneira xeral, proporciónannos datos sobre os estereotipos, os prexuízos e as representacións respecto da lingua que elas perciben nos discursos do seu estudantado mais, isto é tamén moi importante, aparecen as propias actitudes con respecto, por exemplo, á propia lingua, á lingua empregada na aula, á necesidade de categorizarse a si mesmas como neofalantes ou non... En definitiva, moitos outros datos que son susceptibles de análise e que nos parecen significativos da situación da lingua no universo social no que habita ese profesorado e tamén o seu alumnado, que implica ao mesmo tempo o espazo e a situación na que se desenvolve esta investigación. Freixeiro (2009) e Iglesias (2012), nos traballos que aquí citamos, elaboraron unha proposta de clasificación dos prexuízos e actitudes lingüísticas en Galiza que se complementan.

Na proposta de Freixeiro Mato (2009) aparecen: a falta de utilidade do galego; o galego como unha lingua de pobreza e atraso; empregar o galego como falta de educación;

o galego como unha imposición; a súa caracterización como unha lingua fea e o galego como unha lingua ideoloxizada. Xa na proposta de Iglesias (2012) tamén aparecen estes prexuízos, mais a maiores, Iglesias fálanos tamén das percepcións dos falantes sobre a súa lingua, é dicir, as reflexións metalingüísticas que fan os falantes: os castelanfalantes din que non son capaces de falalo porque empregan castelanismos e rematan por mudar ao castelán e os galegofalantes que din que non falan ben o galego porque empregan castelanismos. Para estes falantes, o bilingüismo e a suposta falta de pureza ao falar cada unha das linguas son prexuízos para non empregalas. Por tras disto está a ideoloxía da estandarización e a situación de minoración do galego que supón tamén a non normalización da lingua. A maiores disto, Iglesias (2012, pp. 13-14), tamén fala dos prexuízos cara á lingua normativa, denominada como lingua artificial e sobre a que se cuestiona a súa validez a través do argumento de que sempre está mudando e, polo tanto, os prexuízos cara aos falantes desta variedade da lingua: os neofalantes, a través de etiquetas que identifican este tipo de falantes como profesores de galego ou como nacionalistas. Como imos observar, as actitudes percibidas polo profesorado no seu alumnado identifican estes prexuízos que vehiculan, á súa vez, as ideoloxías lingüísticas imperantes na sociedade.

I5:

[...]| porque a xente pensa# incluso eles mesmos sabes? | cando falamos de: | sociolingüística e demais | bueno en cursos xa un pouquiño máis altos non? | e: bueno pois onde se fala o galego? | "o rural si: bueno fronte as cidades que se fala menos" | e eles sempre "ah si si claro! no rural fálase máis" | e digo "a ver que vós non o falades eh! que vós sodes rural" [risos] | o sea eu creo que eles mesmos mmm | como que nin se dan conta de que: de que o van perdendo e que é a realidade | o sea é crúa pero é certo | e estou segura de que: pois eso | hai vinte anos aquí falaríase moitísimo máis galego do que se fala hoxe | pero moitísimo | si ||

[...] é que eu creo que nin eles mesmos o saberían explicar | porque: porque iso | falan galego na casa pero despois na c# na: | no: no instituto non | e entonces é como unha especie de complexo de inferioridade non? | pois e: que é o prexuízo: | eu creo que é o máis vello de todos non? | que asocia o galego pois como a: algo pobre algo rural | algo "ah no yo no hablo eso" | "yo sé hablar otro idioma no? yo hablo español" | entonces eu creo que ese é o máis xeralizado | que eles en fin | eles saben falar español sabes? | "y bueno a lo mejor lo hablan en casa pero fuera no" | entonces eu creo que: | non? eso | como un pouco de: | de infravalorar no? a nosa lingua | e a nós mesmo claro [...]

[...] pra iso tamén hai moitos prexuízos eh | que antes non o: | en fin non o nomeei ou non me din conta | pero si hai moitos prexuízos de tipo: | "ai pero es que por que en gallego: yo que sé boda es con uve y no con b?" | non? ou por que sempre cambian? por que sempre: tal [...] ao final tamén son prexuízos que andan por aí adiante pois ao mellor que o escoitan na casa ou calquera cousa | ou que# ou que o# ou por exemplo que o galego que ensinamos non é o galego non? que se fala | eu ás veces dígolle | a ver que eu na miña casa tamén utilizo castelanismos o sea: | quero dicir | castelanismos | dialectalimos sabes? | o sea que non pasa nada | agora? para escribir? pois temos que escribir así | e: bueno | para ele:s en fin tamén lles costa iso | e claro unha persoa# unha persoa que: está nun ambiente: galegofalante | bueno en fin acéptao | pero unha persoa que non está nun ambiente galegofalante pois chócalle moito | pois "porque el gallego siempre cambia porque el gallego:" non? | parece# parece que poñen voda con uve pra: [risos] pra fastidiar | [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como podemos ver nestes parágrafos que aparecen no relato de I5, que foron xurdindo ao longo da entrevista en varias preguntas diferentes, identificamos diferentes actitudes cara á lingua galega que vehiculan numerosas ideoloxías lingüísticas asumidas pola sociedade. Esta profesora que daba aula nun centro situado nunha vila próxima a Ourense aínda moi rural explica, no primeiro dos seus relatos, como o seu alumnado sinala que o castelán é unha lingua máis presente en ámbitos urbanos mentres que o galego é unha lingua asociada ao rural. Asociación esta que aparece nos artigos dos que falamos no comezo (Freixeiro 2009; Iglesias 2012), que se ocupan en sistematizar as actitudes e os prexuízos presentes na sociedade galega cara ao galego, mais que aparece tamén en moitos outros estudos dedicados á situación da lingua galega. Esta actitude, nunha análise máis detida, podemos percibir que vehicula a ideoloxía lingüística do supremacismo lingüístico, xa que asociar o galego ao rural implica crenzas no mundo actual, como explica Iglesias (2012, p. 13), que asocian o galego á pobreza, á ignorancia, á xente maior, en definitiva, é unha lingua non válida para os tempos modernos.

No outro canto estaría o castelán, lingua que estaría no lado oposto ao galego, e sería unha lingua de progreso, algo que cada vez máis, dada a falta de atención das clases políticas ao ámbito rural, é asociada ao ámbito urbano. O rural, cada vez máis falto de infraestrutura e de investimento económico, onde non hai por exemplo transporte público nin outro tipo de servizos, como poden ser médicos, escolas ou bibliotecas, é un espazo que non resulta desexable habitar por parte do alumnado. Dáse o paradoxo, no caso do testemuño desta profesora, que este prexuízo se dá nun ámbito rural. Podemos facer unha lectura de que o alumnado diga isto porque é o que aprende na aula de sociolingüística, mais tamén porque na visión do alumnado recoñecer que viven no rural, como recoñecer que falan galego é un síntoma de pobreza, atraso e ignorancia. O testemuño desta profesora é algo que se repite tamén no que nos contan outras das persoas informantes, polo que podemos considerar que é unha actitude aínda moi presente entre o alumnado e tamén na sociedade.

No segundo fragmento que traio aquí desta entrevista aparece, alén dunha actitude, unha práctica lingüística que tamén relatan outras profesoras e que é algo que perciben como moi común entre o alumnado. Como dixemos antes das diferentes lecturas que podemos facer a partir de que un alumnado dunha área rural diga que o galego se fala máis nun ámbito urbano ca nun rural, podemos pensar que o din porque o aprenden na aula ou porque recoñecer que eles e elas falan galego asociaríaos a eles mesmos ás ideas que teñen sobre a lingua de atraso, pobreza e incultura. Estas ideas sitúanse no rexime normativo que se produce e reproduce de moitas maneiras a través do discurso dentro da sociedade, e algo que nos fai pensar que é esta segunda opción é o que a profesora di neste segundo fragmento. Como moito do profesorado di, recoñécese cando unha alumna ou alumno ten un *input* en galego na casa, entón ela percibe que moito do seu alumnado fala galego na casa, mais despois no instituto nada.

O espazo no que se atopa o instituto non é nada que debamos denostar, xa que como dixemos, as prácticas comunicativas danse nun contexto social e situacional, e con elas significámonos identitariamente diante do noso interlocutor e expoñémonos a ser xulgados polos outros pola lingua que empregamos. Como xa dixemos unhas páxinas atrás, o peche de moitos centros educativos centraliza cada vez máis o ensino en áreas

USC DE COMPOSTELA

máis urbanas cara ás que o alumnado se ten que desprazar desde espazos rurais. Os centros educativos moitas veces son espazos situados en lugares máis urbanizados e, polo tanto, o emprego da lingua galega nun espazo asociado simbolicamente ao castelán sería significarse e arriscarse a non ser aceptado socialmente -algo que, como di Iglesias (2012, p. 13) acontece cos neofalantes porque son axentes glotopolíticos que quebran un rexime normativo instalado na sociedade en varios aspectos-. Por este motivo, os discursos que se dan entre o alumnado moitas veces nos centros de ensino secundario galegos, sosteñen unha normatividade que infravalora á lingua galega.

Xa o último fragmento que poñemos aquí, expresa outro tipo de actitudes respecto, desta vez, á normativa da lingua galega, mais sempre situando esta lingua nun nivel por debaixo do castelán. A situación do galego como lingua minorizada supón, pola súa parte, unha menor representación da mesma na sociedade na súa forma escrita, polo que o alumnado, a lingua que ten como lingua de referencia e a que emprega habitualmente neste nivel das competencias é a lingua castelá. Dado isto, a forma -en todos os sentidos nos que poidamos pensar- da lingua é continuamente cuestionada. Poñendo un exemplo sobre os neofalantes, que foron o foco de diversas investigacións (O'Rourke & Ramallo 2013; 2015; O'Rourke, Ramallo & Pujolar 2015; Vázquez-Fernández 2025; entre outras), unha persoa que nun momento dado despraza a súa lingua habitual, o castelán, polo galego, posiblemente vai sufrir varias consecuencias por esa decisión, desde as súas amizades cuestionando esa decisión e preguntándolle por que quere falar esa lingua que ninguén emprega e "meténdose con ela", como podemos lembrar do testemuño de I4 cando chegou a un novo centro de ensino falando galego, até que unha persoa galegofalante lle diga que o que ela fala non é galego porque "non o mamou".

Por este motivo, o galego é moitas veces cuestionado cando é empregado no espazo público, e isto é algo que está moi presente na sociedade, algo que tamén ten presente esta profesora cando di que son "prexuízos que andan por aí adiante". Cuestiónase a súa forma gráfica, cuestiónase a forma como se fala, sexa ela tradicional con castelanismos ou neofalante empregando formas estándar ou a súa normativa, xa que sempre está cambiando e parece que a normativa do galego está para "fastidiar". Alén dun supremacismo lingüístico presente nesta actitude aparece tamén a ideoloxía monoglósica, que cuestiona a forma estándar do galego porque é diferente do castelán. Entendemos diante deste relato por que se manteñen os prexuízos e as representacións máis antigas sobre a lingua nos centros de ensino secundario en pleno século XXI. Emprender un esforzo, unha política lingüística individual, significarse como axente glotopolítico que tenta emprender un movemento que vai contra o rexime de normatividade establecido, pode resultar en ataques e desvalorizacións contra esa persoa, algo polo que, nesta etapa das súas vidas, poucas e poucos están dispostos a pasar.

Este tipo de actitudes é algo que relatan moitas das persoas que entrevistamos. Dentro destas entrevistas, mesmo a pesar de que as nosas entrevistas tamén interrogaban especificamente sobre a percepción que tiñan das actitudes na comunidade académica, moitas veces de forma espontánea xa dicían que isto non era algo que só pensara o alumnado. Este parécenos un indicio do arraigo social e da presenza que este tipo de prexuízos ten na sociedade, e isto, certamente, chega ás aulas, xa que como di outra das nosas informantes: "a escola non deixa de ser un espello da sociedade". Deste xeito, cando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

falan destes prexuízos é que moitas veces, falan de algo que está no interior da comunidade académica, que inclúe familias, profesorado etc.:

> **I17:** a verdade é que teño de todo | loxicamente | é dicir a escola non deixa de ser un espello da sociedade | pois entón hai: hai: | por exemplo se me centro no ámbito das familias pois hai familias que son | digamos | mmm | militantes por decilo así ideoloxicamente | a favor do proceso de normalización do galego [...] hai unha maioría social que asume de maneira laxa que asume que si que o galego é unha lingua digamos | é a nosa lingua ou unha lingua da nosa sociedade | e que si que é importante que a saiban falar pero sen máis | digamos que tampouco lle dan moita importancia [...] e despois tamén hai un sector como dicía antes refractario | a: ao uso do galego no ensino | isto en xeral creo que non | non nos chega dunha maneira moi directa porque imaxino que hai medo a represalias ou que o profesorado de galego teña unha actitude pouco profesional ou de algunha maneira unha actitude negativa cara a materia se traduza nunha peor cualificación do estudante ou algo así | cousa que: considero que nunca sucede porque evidentemente que o profesorado de galego é un profesorado moi profesional |

> **I9:** mira | e: o único que eu que a min me dixeron non? así que me acorde | os pais e: cando: nalgunha titoría lles fas reflexionar sobre isto | en plan "home ao mellor na casa se puderades falarlle máis melloraría a oralidade" e entón claro PUUU todos se ven alí en evidencia en plan | "non falamos nada nin nos interesa nada isto tal" entón teño oído esta de "sí es que claro el gallego es que buff yo bueno lo estudié y tal pero es que claro como cambia tanto | pues es que no me atrevo porque no me siento seguro o segura e nonseique nonseicanto" ||

Outra das persoas entrevistadas, nacida en Vigo, conta como por falar galego a xente se sorprende cando di que é de Vigo. Como ela di: "non te ubican en Vigo, ubícante en Ourense ou non sei donde". Parécenos interesante neste relato a estratexia pragmática que emprega cando comeza a súa resposta, e é que é unha estratexia que adoitan empregar varias das persoas entrevistadas. Intentando restarlle importancia ao que vai relatar - como viamos en I4 cando despois de dicir que se metían con ela intentaba mitigalo dalgún xeito- comeza negando a existencia de prexuízos e a seguir relata unha serie de situacións que viviu tanto nas aulas coma fóra delas que con certeza deixaron algún tipo de pegada na súa experiencia como docente e como falante de galego nunha cidade como Vigo:

> **I13:** non | prexuízo non | pero si que é verdade que eu cando# como son de Vigo e tal | e ao mellor estiven pois iso imaxínate en Gondomar ou noutro lado | pois non sei porque te ven falando galego tal sempre: non te ubican en Vigo | ubícante en Ourense ou non sei donde [risos] | e cando lle dis que es de Vigo "ah pero de Vigo non sei que | pero: e como? e falan galego tal?" este rollo | ou ao mellor os propios alumnos | home agora xa non tanto pero ao principio pois o típico que che preguntan "ah# bueno | estas cousas que queren saber "ai tes mozo tes fillos tes non sei que non?" este rollo tal | pero logo en galego por exemplo "ah pero entonces ti votarás ao bloque e cousas así" | e xa sei que parece súper obvio e: sabes? digo "pero isto non está xa pasado de moda?" | pero si que siguen pensando este rollo non? |

Claramente aquí vemos a asociación do emprego da lingua galega co rural, pois a pesar de que Ourense é unha cidade galega moi importante, a terceira dentro da nosa comunidade, a súa situación no interior de Galiza fai que os habitantes de áreas como Vigo ou A Coruña a asocien ao rural, e polo tanto fai que aparezan aquí de novo os prexuízos de: falante de galego, persoa do rural, atraso, pobreza. Tamén consideramos isto importante de apuntar, xa que a propia desconexión co idioma provoca tamén unha desconexión coa cultura á que ese idioma está vinculado e, en última instancia, ao propio

territorio. As persoas galegas, moitas veces nacidas en Galiza en áreas urbanas non teñen coñecemento de algo tan simple como a importancia da cidade de Ourense.

É algo que tamén perciben os falantes cotiáns de galego cando conversamos sobre cousas coma estas con falantes monolingües de castelán no país. E aparece aquí o que segundo Freixeiro (2009, p. 139) é "un grupo de novos preconceptos xurdidos nas últimas décadas como consecuencia da incorporación do galego á vida pública, en especial á actividade política e educativa". O seu alumnado adolescente, nunha etapa da vida na que aínda non están cercenados polo que é considerado politicamente correcto no discurso social, interrógana sen ningún tipo de pudor sobre as súas orientacións políticas, intuíndo que se fala galego entón ten que votar ao Bloque Nacionalista Galego.

Por outra banda, como xa sinalamos anteriormente, a ruptura da normatividade establecida dentro da sociedade galega coa incorporación do galego á vida pública en ámbitos como a política ou a educación foi algo importante para moitas persoas. Unha boa parte delas observaron o prestixio da lingua incrementarse coa chegada da mesma ao ensino e viron isto con moita ilusión. Outra parte, polo contrario, observou esta irrupción do galego no espazo público como algo desprezable. En Galiza, a normatividade que se nos impón desde outros ámbitos tamén nos transmite outros elementos de desprezo á nosa cultura e á nosa sociedade: a imposibilidade de vivir na nosa terra e a necesidade de emigrar para ter unha vida mellor. A pesar de que este relato ten unha base real, dada a histórica falta de interese das elites que gobernaron o país desde a anexión á coroa de Castela rexida polos Reis Católicos, tamén hai un interese por unha parte desta elite que se enriqueceu do relato do atraso de Galiza e de crear esa necesidade na poboación galega de emigrar para prosperar, algo amplamente debatido por Dubert (2016) desde unha perspectiva historiográfica crítica.

No seguinte relato imos ver como relata a profesora que o único alumno que tivo contrario á lingua galega era o fillo dun emigrante retornado o cal, xunto con abandono da súa terra decidiu abandonar tamén o idioma, asociando neste caso a emigración co progreso e, polo tanto, co abandono da lingua galega. Neste relato tamén podemos ver, desde unha perspectiva histórica, como é posible extrapolar o discurso actual de "emigrar do rural para urbano e mudar do galego para o castelán é o progreso" con ese discurso que fai da pobreza un mal insuperable para Galiza e que é necesario para progresar emigrar ao estranxeiro e abandonar todo trazo que te identifique co galego:

> **I22:** [...] mira | nun debate en 4º da ESO o ano pasado | diversidade lingüística | uniformización lingüística | tatata tatata | pois tanto en 3º como en 4º o único que falaba en contra do galego ou que co galego non chegabas a ningún lado | era un rapaz que si tiña unha actitude sempre negativa porque dicía | "mi padre me dice que aunque suspenda gallego" | que vén de venezuela que é destos que é aínda máis hm non sei que palabra utilizar | conservador non | retrógrados coa lingua | que viviron tódolos prexuízos | que marcharon para Venezuela | que esconderon todo o que puideron o galego | e que cando chegan aquí veñen alardeando de falar en castelán porque non teñen o nivel cultural que lles faría fai entender o cambio de tendencia non? | eso pasou moito aquí non? | a emigración chegaba aquí falando castelán e alardeando que por fin xa non falaban galego | conseguiran esconder o seu galego | e agora chegaban aquí e os modernitos e os profesores e os tal falaban todos galego | e os políticos# Dicíalle un amigo a meu pai | "agora os políticos falan galego | e sálenche na televisión falando galego | mira ti! | nós aí aprendendo castelán a toda pastilla" | e esos prexuízos aínda seguen | e eu tamén lles

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> pregunto aos rapaces | "e na sociedade aínda seguides notando os prexuízos contra o galego?" | e din "si" | o sea os rapaces danse moi de conta, non? [...]

A normatividade establecida no que respecta á lingua galega dentro da nosa sociedade deseña a lingua non como un elemento que identifica aos galegos como comunidade, mais como algo que é necesario abandonar, xunto con todo aquilo que nos ligue coa nosa cultura tradicional, mais asociada ao rural, ao traballo no campo, para poder progresar. E isto non está presente só no alumnado, mais tamén en axentes glotopolíticos da comunidade educativa chave para éxito no proceso de normalización da lingua galega como é o profesorado. No seguinte relato imos observar a mesma estratexia de I13, onde comeza negando a existencia de prexuízos para apuntar circunstancias que nos parecen moi graves no sistema educativo:

> **I21:** actitude boa | é dicir | ninghún prexuízo | todo ben | todo ben | pero eu tampouco vou facer nada porque non é o meu rollo | e iso | eu creo que o 80% do profesorado está aí | é moi raro hoxe en día xente cunha actitude neghativa | e despois si | eu creo que hai un 5% incluso un pouco máis de profesorado | case sempre ou de hispánicas# hispánicas ten ese rollo de que ou son moi a favor ou son moi en contra | neste caso no que estou pensando tamén bueno coincidía que era unha señora de fóra [...] o típico discurso de "por que me obligan a mí a estudiar esto si yo saqué mi oposición | tal tal tal" | e despois xente de matemáticas, xente de física e química | alghún encontrei por aí un pouco reaccionario si | un pouco cunhas# o típico discurso de "mejor sería estudiar inglés | meterlle máis horas no sei que" | os típicos | os típicos discursos de sempre | como si que me sorprendeu a verdade porque pensaba que iso estaba bastante | bastante superado | a ver | é unha porcentaxe moi pequena eh | [...] incluso xente no reparto | bueno | ten un nome pero aghora non me acordo | o número de horas que se teñen que facer en cada linghua e tal | ehm quen lle tocase o departamento de bioloxía por exemplo | dar 3º da ESO en ghalegho | "Yo no" (con ton burlesco) [...] no mellor dos casos cheghan a alghún acordo [...] e noutros casos simplemente dá a materia en castelán e listo | incluso como o departamento ten o compromiso de dar a materia en ghalegho e ten o material en ghalegho e dá a clase en castelán | entón os rapaces xa loquean | porque teñen o libro en ghalegho e o señor falando en castelán | que pa min é o peor dos escenarios | sabes? ||

Na narrativa de I21, observamos como no comezo di non haber actitudes negativas nin prexuízos, mais ao longo do seu discurso si recoñece que atopou profesorado reaccionario á lingua galega, como o profesorado que vén de fóra e négase a aprender galego e, pese a existir unha normativa autonómica que esixe a aprendizaxe desta lingua e a adquisición dun nivel do CELGA para exercer na función pública en Galiza. Doutra banda aparece aquí outra actitude contraria á presenza da lingua galega no sistema educativo e que proclama os beneficios da aprendizaxe do inglés, mais iso si, renegando dos posibles beneficios que poida ter a aprendizaxe de galego. Esta actitude a respecto da necesidade da aprendizaxe da lingua inglesa renunciando á nosa propia lingua -nunca se fala por exemplo de que deberiamos deixar de aprender castelán e aprender inglés- vénnos lembrar a necesidade de estudar as ideoloxías no contexto social e situacional onde elas se desenvolven.

Sen ningún tipo de contexto social, un extraterrestre -xa que a maioría do mundo percibe os beneficios utilitarios da aprendizaxe do inglés- nunca entendería cal é a relación de que alguén diga que é necesario "meterlle máis horas ao inglés" e deixarnos de tanto galego. A relación entre o ensino de inglés e de galego *a priori* non deberían ter

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

ningunha relación máis alá do ensino de dúas linguas, sen máis. E moito menos debería ser o ensino dunha delas excluínte do ensino da outra. No universo normativo no que estamos situados como sociedade aquí e agora, a aprendizaxe do inglés é moi importante para traballos en relacións comerciais transnacionais, para viaxar ou para comunicarnos con persoas pola internet que están noutra parte do mundo. Unha pregunta que nos deberiamos facer aquí é: quen son as persoas que se encargan das relacións comerciais transnacionais ou que se poden preocupar de aprender inglés para viaxar?

O discurso que sustenta a normatividade da necesidade de aprender inglés tamén ten unha compoñente de clase. Mais no que deberiamos prestar máis atención en definitiva é en que para a nosa sociedade hoxe e agora é necesario aprender inglés, mais para unha persoa de finais do dezanove e comezos do vinte, a normatividade do seu universo social establecía que a lingua que era necesaria aprender era o francés (Freixeiro 2009, p. 123). Polo que este discurso, que vehicula unha ideoloxía monoglósica tamén da necesidade de aprendizaxe do inglés como única lingua útil no mundo todo só é comprensible nun contexto cultural determinado, nunha sociedade determinada, e nun punto histórico determinado.

Outro relato importante tamén para comprendermos o funcionamento das ideoloxías lingüísticas dentro do universo normativo no que estamos situados é o de I3:

> **I3:** a ver | eu non é que o sinta porque ao mellor non quero sentir estas cousas que che vou comentar agora pero | si que vexo cando chego aos diferentes departamentos de galego que me cadraron vexo a xente moi queimada non sei se por ser profesor en si mesmo | por exercer a docencia | pero creo que ás veces | porque se manifesta así abertamente | é porque hai moitas persoas que levan moitos anos exercendo que senten como: pois ese desprezo que se lle dá á lingua galega | sénteno tamén nas súas propias carnes [...] dicir dubídase ata do que dis | tenme pasado con | pois con nenos de doce anos de: dicir pero isto é así? | home home algo de coñecemento sobre o que estou dando teño non? | entón eu non sei se se: claro | nunca se me deu por preguntarlle aos meus compañeiros se a un profesor de matemáticas lle cuestionan cando di que dous máis dous no sistema decimal son catro | penso que non | é dicir | a min cuestiónanseme: sobre todo de léxico non? [...] despois | entre os compañeiros | é dicir | que non dan a miña materia | si: quizais somos os raros somos os | ás veces un pouco mmm | fan como: como: caricaturízannos un pouco | a min faime moita graza que: outras persoas con moi boa intención eh non digo que teñan mala intención | que che digan | ai! A todas as profesoras de galego é que vos encanta Rosalía de Castro | e digo eu | home claro! [risos] como non nos vai encantar Rosalía de Castro? Pero | penso eu | e digo | e a ti tamén debería encantarche | é dicir | non é por ser e: por ser eu profesora de galego | ou outro tema que pasa nos institutos | dinamización lingüística | eu detesto que me asocien dinamización lingüística con | coa miña materia | porque a dinamización lingüística a min | para min é algo transversal [...] caricaturizados noutros sentido | ata no sentido da vestimenta | é dicir | unha profesora de galego mmm non é | posiblemente | a persoa que mellor vista no instituto do instituto | é dicir | é a que peor | isto a min bueno | é que me: é que me fai moita graza non? | as de galego si eses desastres que se visten daquela maneira non? | esto creo que vén dun pouco atrás creo que agora xa non é tanto así non?

Neste fragmento aparecen moitos datos que chaman a nosa atención e que achegan matices significativos para a nosa análise. En primeiro lugar, vemos aquí enunciada a idea de Del Valle (2024, pp. 98-99) de que a gramática, a forma da lingua está inscrita no corpo, e poderiamos engadir aquí que a nosa identidade tamén está inscrita na lingua.

Polo tanto, lingua, corpo e identidade conéctanse dun xeito moi profundo que vai máis alá dun simple código e, polo tanto, o profesorado de lingua galega cando sente ese desprezo cara á lingua sénteo tamén "nas súas propias carnes" e ese mesmo desprezo que afecta ao corpo tamén leva a un desgaste que fai que o profesorado estea "moi queimado". O cuestionamento sobre a lingua é outro deses factores, é algo que aparece constantemente, o galego, a súa presenza nun espazo de prestixio como a escola parece que ten que ser sempre cuestionado.

Mais algo que apareceu tamén noutras das persoas entrevistadas é como ese desprezo, ese cuestionamento, esa visión ás veces caricaturizada da lingua como algo que non existe, inventado etc., se extrapola tamén para os seus falantes. Xa anteriormente observamos como o profesorado de lingua galega é interrogado polo seu alumnado preguntando se fala galego fóra das catro paredes do centro. O relato desta profesora traslada esa visión sobre o galego a ela como falante e como docente desa lingua. Como docente de lingua galega ten que encantarche Rosalía, vas ir vestida de maneira estraña, como un "desastre", e, por suposto, tes que dedicarte á normalización. Máis adiante veremos tamén como a normalización lingüística foi mal entendida e mal interpretada en moitos centros académicos, o que levou tamén a unha caricaturización neste sentido do departamento.

Para rematar este apartado sobre as ideoloxías e as actitudes no ensino de lingua galega, algunhas das persoas entrevistadas tamén identifican un novo grupo de alumnado galegofalante que é moi consciente da súa escolla lingüística e que emprega a súa lingua inclusive en contextos moi adversos, como nos contaba esta profesora sobre un dos seus alumnos cando chegou á universidade para estudar informática;

> **I22:** Pero realmente si que cambiou a actitude eh | é dicir | iso de que ás veces antes hai 20 anos lles dicía bueno vós en que ligades cando ides aí á disco? | en galego en castelán? | bueno | bueno si | eu se vou a Santiago igual falo castelán | e había xente | hoxe por hoxe | os galegofalantes non cambian de código para ligar | xa non vexo iso | Quédanseche así mirando | "cambiar? | a castelán? | donde na discoteca?" | non | niso ás veces sorpréndeme eh | si é certo que as nais lle din "Andreiña non te me salgas de aquí" tal | e logo dan a volta e sigue falando coa nai ou coa avoa de Andreita en galego | eso sigue existindo | porque debúxase esta escena e os rapaces identifícana rápidamente | "si si | eso pasa" | pero entón así como che digo esos prexuízos (xx) isto | realmente ese cambio de código que había antes máis presionados hmm aí houbo un cambio | eu tuven un alumno que na universidade en Coruña o profesor dáballe | estaba no encerado non | en informática | entón dábanlle os datos e el ía traducindo todo ao galego non? […] puña todo galego | entón había un murmurío | había catro de Negreira | un era el | entón claro | isto contáronmo os compañeiros | mira "nós, hostia Ramón" | claro o profesor | dicían que poñía cada vez un ton máis enfadado | e o tío pum pum pum pum | claro | facer iso xa require un carácter e ter moi claro esa opción non? […]

Aquí deséñase un tipo de ideoloxía que aínda que non é a que máis aparece nos relatos do profesorado si que aparece en varios, que é o daquel alumnado orgulloso da lingua galega e que a emprega en contextos onde a normatividade do universo social no que están situados espera que a lingua que se empregue sexa o castelán. Deste xeito podemos ver como o alumno emprega o galego nunha situación onde as implicacións doutros elementos como o poder xustificarían un desprazamento da súa lingua a ollos da maioría social. A pesar disto aínda ilustra unha escena na que empregar o galego significa enfrontar determinados obstáculos, neste caso a aversión dun determinado profesor a esta

lingua. Mesmo así, a existencia cada vez máis de persoas que deciden vivir na súa lingua e que conseguen enfrontar estes obstáculos bosquexa un futuro para a pervivencia da lingua galega e da súa transmisión na nosa sociedade.

Alén disto, tamén aparece aquí unha escena moi frecuente nas prácticas lingüísticas da sociedade galega, como é a dunha persoa que emprega unha lingua diferente coa súa nai e outra lingua diferente coa súa filla. A transmisión dunha lingua diferente da lingua propia en contextos de contacto lingüístico onde a lingua que é transmitida aos fillos é a lingua de máis prestixio en detrimento da lingua inicial desa persoa é o que chamamos a *ruptura da transmisión interxeracional*. Esta ruptura da transmisión lingüística é unha consecuencia directa da normatividade social que rexe cales deberían ser -e cales non- os usos lingüísticos na súa sociedade. Nesta última narración vemos o caso dunha persoa galegofalante favorable á normalización da súa lingua e que exerce unha militancia para rachar co establecido e mudar o rumbo. A ruptura da transmisión interxeracional xunto coa diglosia son dous dos obstáculos que se sitúan na situación sociolingüística galega como os que máis pervivencia teñen nas prácticas lingüísticas derivadas do discurso social.

6.2.2 Os galegofalantes de autobús

Os fenómenos dos que falamos no último parágrafo do apartado anterior son xeralmente retratados nos relatos do profesorado. O valor engadido de entrevistar a profesoras e profesores de lingua galega no ensino secundario é que moitos fenómenos dos que nos falan foron procesos polos que elas e eles xa pasaron. Unha das nosas entrevistas, no seu relato, deunos o título perfecto para este apartado: "os galegofalantes de autobús". No seu relato, cando nos fala da perda de alumnado galegofalante, I18 conta como se sente afortunado se ten un ou dous rapaces galegofalantes, e di que isto pode ser un efecto de que haxa tanto castelanfalante, xa que o peso deste grupo é tan grande que tapan os galegofalantes:

> **I18:** pero notouse moitísima diferenza cando se pasou das ensinanzas de FP á introdución da ESO pois no ano 96/97 por aí aproximadamente | eeemmm empezouse a castelanizar o asunto | e hoxe xa che digo | eu considérome afortunado se por cada aula que teño pois tivese tres alumnos que se considerasen galegofalantes | que conste que debe ser [chasquido] | como hai tanto castelanfalante os galegofalantes parece que están un pouco como tapados non? | é dicir que eu lle chamo galegofalantes de autobús | é dicir que chegan ao autobús | veñen falando galego das súas casas pero chegan ao autobús e castelanízanse | ou as escusas que poñen sempre "é por educación profe" | sabes? | e: nesas estamos é dicir que eu notei un baixón importante no uso da lingua dende hai dez anos para aquí | probablemente |

Neste testemuño perfílase unha práctica lingüística que aparece de maneira habitual na narrativa do profesorado, e é que alumnado galegofalante muda a súa lingua cando chega á escola, un espazo que, como xa puidemos ir vendo ao longo desta investigación, establécese como un lugar de alta formalidade, onde a rapazada chega para estudar diversas disciplinas que se foron instituíndo como necesarias dentro do saber occidental e, entre elas, unha disciplina de moi recente incorporación se a compararmos con outras que se ensinan desde hai séculos: a materia de lingua e literatura galegas. Segundo Freitas

USC DE COMPOSTELA

(2008, p. 52), en 1967, Joshua Fishman (1979) estableceu unha oposición entre bilingüismo, que sería un concepto psicolóxico e diglosia, que sería un concepto social. A definición que presenta, amplía a definición do concepto que foi popularizado por Ferguson en 1959 (Ferguson 1959), quen introduciu este termo para referirse ao emprego de dúas variantes dunha mesma lingua con usos diferenciados, unha variante A -Alta ou H, de *High* en inglés- e unha variante B -Baixa ou L, de *Low* en inglés-. A este significado, a oposición de Fishman (1967) ampliou o emprego de variedades lingüísticas o emprego de linguas diferentes en contextos onde hai diversas linguas en contacto. Nestes contextos, o concepto de *diglosia* oponse ao conepto *bilingüsmo*, xa que uns grupos sociais empregarían unha lingua e outros outra.

Segundo García-Negro (1991, p. 72), o concepto de diglosia tería sido divulgado e non acuñado por Ferguson, xa que o certo é que o sociolingüista estadounidense, na verdade, retoma o termo ou cólleo emprestado de varios autores europeos que se situarían nas marxes da investigación académica de finais do século XIX. A autora segue a historia de Prudent (1981) sobre o termo, quen llo atribúe ao investigador helenista Jean Psichari, quen o popularizou nun artigo do *Mercure de France* en 1928 (Prudent 1981, p. 15) e a William Marçais, que era profesor do Collège de France, e escribiu, dous anos máis tarde, un artigo dedicado á diglosia árabe onde non nomea a Psichari. Outros termos empregados coa mesma definición de diglosia que emprega Ferguson son: *diglottisme* (Pichon 1936) e *biglottisme* (Pieron 1951).

Deste xeito, o termo chegou até nós e foi rapidamente popularizado, mesmo así, houbo tentativas como a de Alonso Montero (Monteagudo 2016, p. 321) que propuxo en 1963 o termo *dilingüe* para aplicar á situación do galego. Unha discusión que me parece fundamental sobre esta práctica lingüística é a que Freitas (2008, pp. 50-51) relata arredor dos termos bilingüismo e diglosia. A partir desta revisión de Freitas observamos como no caso galego se chegou a falar dun bilingüismo "harmónico e cristalino" por parte de autores como Tenreiro (1999, p. 58), que na súa obra *Modelo harmónico de relación lingüística en Galicia*, define a harmonía como: "a tarefa de poñer en conformidade, en consonancia, as funcións e os usos sociais dos dous idiomas para que concorran ó enriquecemento xeral"; e di que este modelo debe ser "limpo no sentido de hábito da pulcritude. Como se sabe, o pulcro inclúe a delicadeza e o esmero na conduta social".

Sobre esta concepción do bilingüismo, varios investigadores mostraron a súa posición contraria á posibilidade da existencia dese bilingüismo harmónico. Un deles é Aracil, que nun traballo sobre o bilingüismo titulado "Bilingualism as a myth", o autor trata o bilingüismo como un mito, do que di:

> O bilingüismo mítico é bastante similar a unha prescrición dubidosa: algo a recomendar ao público non para probalo un mesmo. O mito apenas pode ser edificante para ninguén, xa que, na vida real, incluso aqueles que o predican retoricamente non o practican (Aracil 1977, p. 14; *apud* Freitas 2008, p. 51)

Como podemos ler en Bein, nun capítulo onde fai un comentario sobre o artigo de Aracil: *Un dilema valenciano*, segundo o autor:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Aracil no niega que el bilingüismo exista, pero arremete contra el uso mítico del término, en el sentido de que, en lugar de estudiar los alcances y la génesis de esta situación, se lo

> afirme acríticamente y en todos los casos como una solución ventajosa. [...] Denuncia que pregonar el bilngüismo acríticamente es una solución de conciliación, de neutralización, de solución intermedia, como si con ello se borrara el conflicto entre el uso del castellano y del catalán. Es una solución mítica: en otro escrito de 1966, «Bilingualism as a myth», Aracil recuerda la acepción de C. Lévi-Strauss de mito: los mitos pretenden ser «soluciones al problema de unir dos concepciones contrapuestas y aspiran a resolver una contradicción (lo cual es imposible, ya que la contradicción es real)». [...] el defensor del bilingüismo (el «bilingüista»), no el bilingüe, quiere sumar opciones irreconciliables en lugar de decidirse por una de ellas, porque es consciente «del sacrificio que implicaría una opción franca». (2021, pp. 434)

Ninyoles (1972) comparte tamén esta idea, xa que considera que non existen comunidades bilimgües dado que a nivel social é imposible a súa existencia estable e harmoniosa porque a convivencia de dúas linguas nunha mesma comunidade adoita ser desigual e asimétrica. Este investigador apunta como o bilingüismo

> ha llegado a funcionar como una ideología. Sus portavoces no explicitan aquellas circunstancias del bilingüismo que recetan. Aceptando en todo momento el *statu quo*, proclaman un enfoque «realista» - apolítico – del problema [...] su deseo es establecer una «compatibilidad» jerárquica entre los dos idiomas, y que considera el conflicto desde una plácida perspectiva situacional, es decir, convirtiéndolo en un simple asunto de adaptación-integración" (Ninyoles 1972, p. 27)

Nas condicións de conflito e de desequilibrio lingüístico, a exaltación do bilingüismo, como recurso polémico servirá para racionalizar e impulsar a substitución (Ninyoles 1972, p. 29). A respecto disto, García-Negro (1991) tamén se sitúa nesta perspectiva de evidenciar o conflito nunha situación de linguas en contacto nunha determinada sociedade. Neste punto é onde asumimos, tamén nesta investigación, a perspectiva glotopolítica de apuntar a existencia dun conflito lingüístico dentro da sociedade galega. Non podemos falar de bilingüismo harmónico cando o alumnado galegofalante sae da súa casa falando galego e cando chega a escola fala en castelán. Cal é o papel que cumpre a institución neste proceso? Como xa indicamos, a escola en moitos casos sitúase no lugar da reprodución do sistema de ideas que conforman a normatividade existente na sociedade, e que consiste, neste caso, na idea de que debemos mudar da lingua considerada de menos prestixio para a lingua considerada de máis prestixio cando entramos nun espazo que consideramos formal. Este espazo pode ser a escola, o médico, un xulgado etc.. A situación non é nova, mais nas entrevistas coas nosas informantes percibímola máis viva ca nunca -para a nosa sorpresa- e o profesorado así o relata nas súas intervencións:

> **I2:** [...] aquí pouco | gheada algún eh | pero tamén depende do contexto | porque esa pregunta tamén lla fago muitas veces | cando saen pola noite e queren ligar, como ligan? | se cambian a súa lingua e tal? | aí cambian moitos | e o outro día que falamos tamén da gheada e tal pois tamén dicen que bueno | ás veces a evitan | teñen aínda esas cousas que ti pensas que xa están superadas e están aí ||

> **I2:** [...] dentro do pequeno grupo que existe de rapaces galegofalantes hai moitos rapaces que cando o compañeiro fala en castelán abandona a súa lingua | son mui poucos os que permanecen utilizando o galego todo o tempo | na aula de galego? bueno, pois se ve un pouco menos porque eu pídolles que utilicen a lingua galega | entón eses rapaces que habitualmente falan galego | neste contexto están falando galego porque saben que a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> profesora quere que falen galego | cando saen pola porta? é cando eles abandonan | o sea | aí se o compañeiro lle fala: castelán pois fala castelán |
>
> **I8:** a ver | evidentemente a miña xeración | cando alguén daquelas che falaba castelán pasábaste ao castelán | pero bueno | aínda# eu inda o vexo hoxe | moito: | iso aínda sigue pasando | máis a unha persoa que fale galego i outra que fale castelán | a que fala galego acaba falando castelán | eu non | a non ser que non me entendan claro | agora: quizáis e: | fáltame algo de dominio en castelán de tanto falar galego [risos] ||

Nestes relatos podemos ver, como o profesorado percibe que o que acontece dentro do centro de ensino é o mesmo que acontece fóra del. No primeiro fragmento observamos como a profesora, movida polo interese de coñecer as súas prácticas lingüísticas noutros contextos de socialización externos ao centro, pregúntalles cando saen pola noite como ligan: a resposta é que aqueles que falan galego mudan de lingua. Nun contexto onde queren gustar, queren, en principio agradar a outras persoas, o galego é entendido como unha lingua marcada que te identifica con certos parámetros sociais e políticos que se consideran non desexados. Todas as actitudes negativas que sofre a lingua sófreas o falante que a emprega nun contexto que vai máis alá do ámbito familiar onde sempre se empregou a lingua: familia, amizades, veciños etc.. E non só a lingua, claro, senón tamén a forma que lle damos á lingua cando a empregamos e, polo tanto, aqueles trazos da lingua máis desprestixiados, mesmo empregando a lingua socialmente estigmatizada, procúrase evitalos para apagar, por así dicilo, todas aquelas cualidades a elas asociados. Unha análise da caracterización lingüística da geada e do seseo foi realizada máis en extenso por Recalde (2021, pp. 348-350).

Por outra banda, vemos aquí deseñada outra escena cotiá dentro das aulas galegas. Como se desenvolve a interacción nunha aula entre falantes de galego e falantes de castelán? Os datos indican que no estado español, de entre as nacións sen estado con lingua propia, é en Galiza na que "se percibe un desprazamento de monolingües iniciais cara a unha converxencia lingüística no castelán que non se percibe con tanta vitalidade no resto de linguas" (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016, p. 76) e que "a norma social máis espallada en Galicia indica que o comportamento adecuado, o de *boa educación*, é a converxencia cara ao idioma do noso interlocutor" (Monteagudo, Loredo, Vázquez-Grandío & Nandi, 2021, p. 143). Esta converxencia, entendida como "unha estratexia de achegamento do emisor ao destinatario" (Recalde 2021, p. 143), dáse nos espazos de confluencia e de socialización dos centros secundarios cara ao castelán maioritariamente, como demostra tamén a análise dos últimos datos do IGE feitos polo Seminario de Sociolingüística da RAG (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, p. 66), onde se constata que a maioría dos individuos que aprenden a falar en castelán tenden cara ás prácticas monolingües.

En Monteagudo, Loredo e Vázquez-Grandio (2024) no que se estudan as prácticas lingüísticas do alumnado na infancia, relátasenos unha escena na que se deseña o poder simbólico que ten o castelán nos espazos de socialización non só da adolescencia, mais tamén da infancia. Nesta escena, unha parella cunha pequena de catro anos conta como empregan entre eles o galego e esa é a lingua que falan tamén coa súa filla. Relatan como ao chegar da gardería comezou a empregar a palabra *cuchara* no canto de *culler*, palabra que como a propia parella relata non emprega ninguén na súa casa. Outra parella que foi entrevistada para a investigación, que se caracteriza como proxenitores con *perfil regaleguizador*, conta como decidiron levar ás súas dúas fillas a unha escola infantil

privada que ofrece programas de inmersión lingüística en galego. Nesas entrevistas apuntaban a súa percepción do poder hexemónico do castelán e a presión social sobre o galego, e que eles percibían a situación como un "bilingüismo diglósico que é discriminatorio" (Monteagudo, Loredo, Vázquez-Grandío & Nandi, 2021, pp. 65-66).

No último fragmento que imos poñer aquí, aparece reflexada esa frustración que moitos pais con este perfil senten cando perciben o peso da normatividade imperante na sociedade no momento no que as súas fillas e os seus fillos chegan á escola. Na súa percepción do que acontece canto ás prácticas lingüísticas dentro da escola a profesora deixa ben claro que o que acontece alí dentro é o mesmo que "hai na sosiedade, un reflexo da sosiedade", e comeza a relatar como moitas familias do seu centro que son galegofalantes na casa e que os seus fillos falan galego con elas, sinten "tristesa de que a rapasada lle cheghe a casa falando castelán" e relata un caso anecdótico dunha nai que se sorprende cando no encontro con esta profesora, ela lle comezou a falar en galego. A reacción da nai foi de alegría, xa que polo comportamento que vía no seu fillo pensaba que no centro xa "pensaba que ninguén falaba galego":

> **I20:** pois é o que hai na sosiedade | emmm é un reflexo da sosiedade | tanto por parte do profesorado | que pode falar galego comigho pero non llo fala ao alumnado | aínda profesorado que é galegofalante na casa | que o ves | pero ao alumnado aquí neste contexto non lle fala | familias que se manteñen falando galego e que sinten tristesa de que a rapasada lle cheghe a casa falando castelán | alghunha coméntacho | familias que xa non falan castelán | familias que falan e: galego na casa e a rapasada fala con elas galego pero saben que no sentro non o falan | de feito fixo ghrasia | o outro día dime unha compañeira que viñera unha nai a unha titoría | e dixo "ah | pois aléghrome que fale vostede galego porque | eu xa pensei que aquí non falaba ninguén | porque o rapas desde que vén ao instituto nunca máis fala galego nin con compañeiros nin con ninguén | empesou a falar castelán na casa | eu pensei que aquí non se falaba" | esa é a: a realidade | a realidade sosial | é desir hai unha presión | e: cara ao galego e cara ao galegofalante

Como podemos ler en Vázquez-Fernández e Nandi (2019, p. 108), esta diglosia foi, nun primeiro momento, unha situación de diglosia funcional, un bilingüismo de élite, para realizar unha transición cara un bilingüismo funcional-social de masas, un bilingüismo substitutivo. No seu traballo, Rodríguez (2022, p. 64) explica como dúas irmás galegofalantes ás que el entrevistou, fillas de *proxenitores regaleguizadores*, relataron tamén que, na situación de presión e de soidade que sentían para manter a súa lingua no seu centro de ensino, sorprendéronse ao identificar no autobús que as levaba ao centro, colegas delas procedentes do rural que falaban galego entre eles. Sería este grupo "un tipo de alumnado que falaba galego mentres viña no autobús desde as parroquias veciñas, mais que mudaban para o español cando cruzaban a cancela do recinto escolar".

Este tipo de práctica lingüística estivo no foco de atención a comezos deste ano cando, a partir da publicación dos datos do IGE, datos que indicaban que por vez primeira na historia galega os falantes de castelán superaban aos de galego, o debate sobre a lingua volveu a entrar na grella do telexornal. Neste contexto, a TVG (Televisión Galega), a televisión pública de Galicia, noticiou unha enquisa de percepción social do galego nas súas redes dicindo que a tendencia observada na enquisa era á do "denominado bilingüismo cordial", como podemos ver na seguinte captura de pantalla:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 13. Galicia. A percepción social do galego encargada pola Xunta apunta a unha aceptación do denominado "bilingüismo cordial". Fonte: G24Noticias (2025).

Nesta escena glotopolítica podemos observar, de novo, a capacidade dos medios de comunicación de vehicular actitudes cara a lingua a través dun discurso conivente coas ideoloxías das clases dominantes en Galiza. No 2018 constituíuse entre un grupo de traballadores da CRTVG (Compañía Radio-Televisión Pública Galega), un movemento chamado *Defende a Galega* que se leva manifestando todos os venres desde hai sete anos no que eles chaman os *Venres Negros* que na súa conta en Facebook reivindican que "non se perpetúe a manipulación informativa" e que a Televisión Galega e a Radio Galega saian da decadencia na que están. Falar aquí deste movemento chama a atención sobre a manipulación á que moitas veces están sometidos os medios de comunicación no estado español, segundo o partido político que goberne en cada comunidade. Neste contexto, nos medios públicos galegos podemos ver unha extensión de *ideoloxemas* sobre a situación sociolingüítica como o do "bilingüismo cordial", que de novo é empregado aquí para non falar de conflito. Vemos aquí de novo o argumentario de Rodríguez-Tenreiro (1999) que foi nomeado entre 1989 e 2000, director xeral de política lingüística con Manuel Fraga.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A resposta diante desta noticia non se fixo esperar. Poucos días despois, aparecía na prensa galega a noticia de que medio cento de docentes asinaran un escrito solicitando a rectificación por parte da TVG do emprego do termo "bilingüismo cordial" para se referir ao feito de que unha persoa deixe de utilizar o galego cando outra persoa se dirixe a ela en castelán:

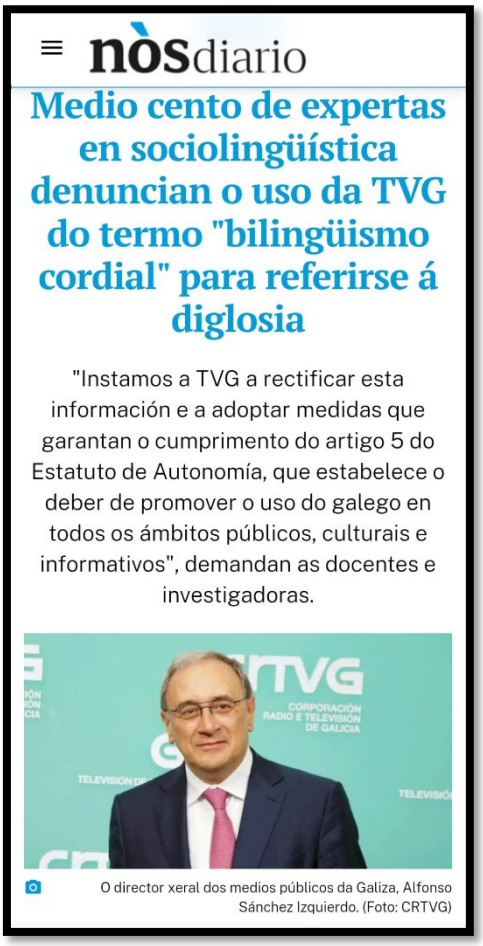


Figura 14. Medio cento de expertas en sociolingüística denuncian o uso da TVG do termo "bilingüismo cordial" para referirse á diglosia. Fonte: Nós Diario (2025).

No apartado para comentarios dos lectores desta noticia, desatouse unha abalancha de comentarios de recoñecidos sociolingüistas que tentaban demostrar, baseándose nunha lectura do termo diglosia en chave fergusoniana, que a diglosia non existe na Galiza dado que a lingua galega é oficial e é empregada en espazos de prestixio como o parlamento, na literatura etc.. O certo é que, recoñecendo o prestixio do que dotou á lingua a súa oficialización e institucionalización, a súa entrada en espazos de prestixio, non podemos negar o que os datos nos din, e é que na maioría dos ámbitos da nosa vida social, o galego perde espazos e falantes, como demostraron os datos do Instituto Nacional de Estatística (INE 2022) do 2021, onde xa aparecía o castelán como a lingua usada con máis frecuencia en espazos como a familia: un 43,4% declarou que fala sempre castelán coa familia, fronte a un 34,8% que di que o fai en galego.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estes datos xa anticipaban os datos do IGE (2024) dalgunha maneira, mais os datos das respectivas análises da evolución sociolingüística xa viñan anunciando as consecuencias da falta de atención do goberno ás políticas lingüísticas aplicadas no ensino e no resto de ámbitos da sociedade. O Seminario de Sociolingüística da RAG (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, p. 23) presenta, na seguinte gráfica, a evolución da perda de falantes desde os datos do Mapa Sociolingüístico de Galicia de 1992 (González, Fernández & Rodríguez 1996) e dos datos do IGE nos anos 2003; 2008; 2013; 2018 e 2023, dos que o propio seminario foi publicando as devanditas análises (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2016; Monteagudo, Loredo & Vázquez-Fernández 2018):

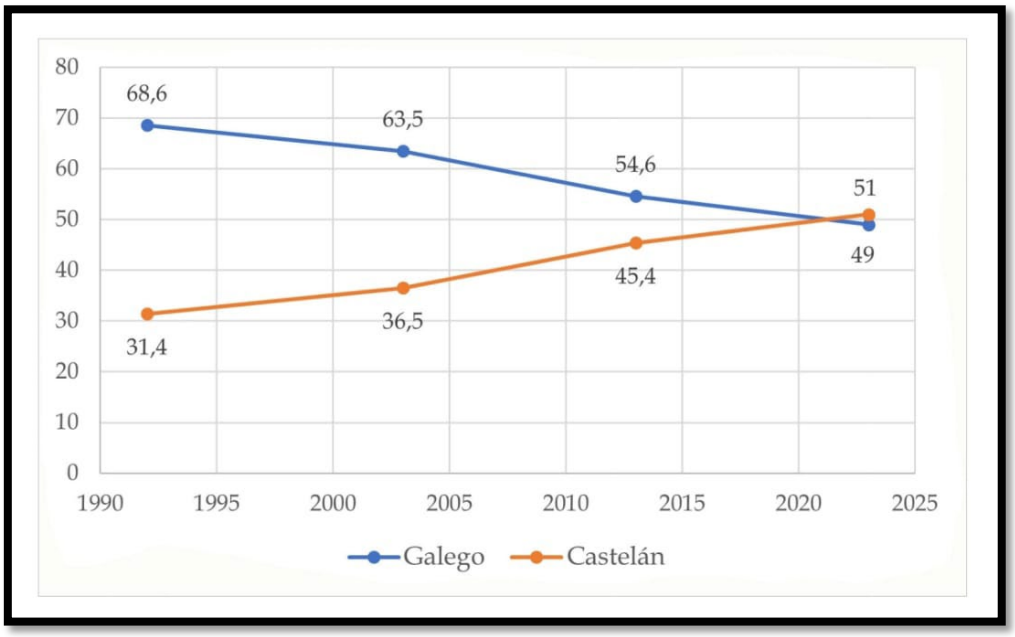


Figura 15 Lingua habitual (galego + máis galego / castelán + máis castelán) da poboación de 15 ou máis. A partir dos datos do MSG 92 e do IGE 2003, 2008, 2013, 2018 E 2023. Fonte: Monteagudo, Loredo e Vázquez-Grandío (2024, p. 23)

Na situación presente que atravesa a lingua galega, discusións como as que se deron arredor do escrito pedindo que a TVG se retractase do emprego do uso de "bilingüismo harmónico" para o que é realmente diglosia, demostran que ás veces os e as lingüistas perdemos o tempo en cuestións técnicas diante do son grandes oportunidades. A visibilidade que se lle deu ao concepto da diglosia nos medios talvez puido ter un recorrido maior e levalo a unha reflexión maior dentro da sociedade. Dito isto, a partir dos testemuños do profesorado e das súas percepcións, consideramos que fai falta unha maior reflexión arredor da diglosia dentro da sociedade. Compren políticas lingüísticas destinadas a quebrar esta normatividade, unha inercia na que os falantes actúan como axentes glotopolíticos pasivos no proceso de substitución da lingua galega. Neste contexto, o goberno galego sitúase como axente glotopolítico inactivo -se for de propósito sería un axente activo en favor da castelanización- que non favorece políticas lingüísticas destinadas ao ensino que teñan como obxectivo reflexionar sobre as ideoloxías lingüísticas que circulan nos discursos e nas prácticas dos suxeitos. Mais, como veremos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

no próximo apartado, o actual goberno da Xunta de Galicia chegou ao poder servíndose do conflito lingüístico e con discursos contrarios á normalización real da lingua galega.

6.3 O decreto do plurilingüismo

Como xa introducimos anteriormente, a oficialización da lingua galega a través do Estatuto de Autonomía tivo aparellada a introdución deste idioma en ámbitos nos que até ese momento sempre fora silenciado. No que respecta á chegada da lingua galega aos centros educativos, para falarmos da súa historia temos que comezar falando da actual Constitución española. A partir de Monteagudo (2019, pp. 21-27) facemos un percorrido polo marco legal do proceso político que supuxo a normalización da lingua galega. En 1978, tres anos despois da morte do ditador Franco, e só un ano despois das primeiras eleccións onde se representan diversos espectros políticos, as Cortes xurdidas destas elección aproban a que se coñece como Constitución do 78. Nesta constitución, o artigo segundo (BOE 1978) "recoñece e garante o dereito á autonomía das nacionalidades e rexións que a integran e a solidaridade entre todas elas". Iso quere dicir que dentro da constitución española recoñécense diferentes nacionalidades e rexións que integran esa "indisoluble unidade da Nación Española".

Alén deste recoñecemento, o seguinte artigo tamén recoñece o castelán como a lingua oficial do Estado, lingua que todos os españois teñen o deber de coñecer e o dereito a usar, mais nese mesmo artigo, no 3.2 tamén se di que as demais linguas españolas serán tamén oficiais nas respectivas Comunidades Autónomas de acordo cos seus estatutos de autonomía. Galiza accedeu á autonomía no ano 1981 cun Estatuto no que recoñecía, no seu artigo 5, o galego como «a lingua propia de Galicia», onde se instauraba a oficialidade e o dereito dos galegos de coñecelo e usalo, o que obrigaba aos poderes públicos de Galiza a potenciar o seu emprego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, así como a facilitar o seu coñecemento. Xa en 1983, o Parlamento de Galiza aprobou por unanimidade a Lei de Normalización Lingüística de Galicia (LNLG). Esta lei foi redactada inspirándose na lei de normalización do catalán aprobada en Cataluña. Nesta lei, xa no preámbulo, recoñécense as consecuencias centralistas de España que tiveron consecuencias profundamente negativas en Galiza: anular a posibilidade de constituír institucións propias e impedir o desenvolvemento da nosa cultura. Nesta lei, ademais de establecer que o galego é a lingua propia de Galiza no artigo 1, orixinalmente tamén se establecía no apartado 2 do mesmo artigo, que os cidadáns teñen o dereito ao uso do galego e o "deber de coñecelo" (García-Negro 1991, p. 329).

Contra esta redacción orixinal, o Tribunal Constitucional (TC) interpuxo un recurso de inconstitucionalidade, algo que tamén aconteceu con artigos das leis de normalización no País Vasco e en Cataluña. A lei de normalización do uso do éuscaro, do goberno do País Vasco, foi promulgada o 16 de decembro de 1982, un ano antes ca do galego, e a do catalán foi promulgada tamén no 1983. O actual goberno do estado español, do Partido Socialista e Obreiro Español (PSOE), promoveu recursos de institucionalidade contra cada unha delas por diversos motivos. No caso da lei aprobada polo goberno basco, o goberno español impulsa un recurso de inconstitucionalidade contra os artigos 5, 6, 8.3, 9, 12, 13 e 14 (*ibidem*), o que representa unha terceira parte do seu articulado, mais o tribunal constitucional só estima parcialmente o recurso e declara inconstitucionais tres artigos: o 8.3, no que se establece a posibilidade do emprego exclusivo do euskera nos concellos falantes de euskera; o 12.1, no que se decreta o regulamento por parte do goberno basco para a obtención e expedición do título de tradutor xurado entre as dúas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

linguas oficiais; e o 6.2, o cal establecía como posibilidade que puidese aparecer (con pre-requisitos) o euskera como lingua da administración xudicial. Sendo este último punto, unha cuestión que aínda se neglixencia hoxe en día na administración de xustiza galega. Son relevantes aquí os testemuños de xuíces que valoran o galego como idioma de cultura e que relatan as dificultades para a obtención da documentación de xustiza en galego. Segundo García-Negro, en nota a pé de páxina:

> A imposición do español como única lingua da Administración de Xustiza engadiu historicamente e engade á actuación xudicial máis un elemento amedrontador e represivo. É de novo o signo da autoridade e do poder, mais neste caso tendo nas súas mans a sorte ou o destino físico dos cidadáns e os seus bens (1991, p. 321).

Podemos ler, no Informe xeral sobre dereitos na Galiza en 2024 (A mesa 2024), diversos casos onde aínda se vulneran os dereitos dos galegofalantes na administración da Xustiza xa case rematado o primeiro cuarto do século XXI. Para facernos unha idea da situación do galego na xustiza, só no ano 2025 a Xunta anunciou que iniciará un proceso de diálogo co estado para que o novo programa da xustiza estea dispoñible tamén en galego (O Portal da Lingua Galega 2025b). Despois deste breve inciso sobre a situación da lingua na xustiza, e voltando aos recursos de inconstitucionalidade contra as leis de normalización promovidas polas comunidades cunha lingua oficial diferente do español, no caso catalán, o recurso foi promovido contra o artigo 4.2 e 6.1. No primeiro deles, lexitima ao goberno da Generalitat a actuar de oficio, ou a instancia de calquera persoa, para garantir os dereitos dos cidadáns recoñecidos no artigo 3 do estatuto onde se establecen o catalán como lingua propia de Cataluña e a súa cooficialidade. Xa no segundo, establécese que as leis aprobadas no Parlamento de Cataluña serán publicadas no Diari Oficial de la Generalitat en catalán e en castelán, e que no caso de dúbida, o texto catalán será o auténtico. Ambos artigos foron declarados inconstitucionais.

Xa para rematar, no caso galego, que é o que a fin de contas nos ocupa, o recurso impulsouse contra os artigos 1.2 e 7. No caso do artigo 1.2, o Tribunal Constitucional resolve estimar parcialmente o recurso e, en consecuencia, declarar a inconstitucionalidade do inciso "o deber de coñecelo" (o galego), mentres que non declara inconstitucionais os puntos 1 e 2 do artigo 7, que fan referencia ao permiso de utilización das dúas linguas nas relacións coa Administración de Xustiza. Segundo Lagares (2018, p. 72), o recoñecemento das linguas por un Estado pode darse de diversas maneiras, coa aplicación de dous principios fundamentais: o da personalidade e o da territorialidade.

Estes conceptos, empregados por Williams (2012, p. 180) intentan dar conta das posibilidades de organización política das prácticas lingüísticas, xa que estas poden darse de xeitos moi diferentes. Para este autor, as políticas lingüísticas baséanse convencionalmente nun destes principios ou, excepcionalmente, nunha mestura de ambos. A miúdo, a argumentación é a de que tales principios son aplicados para garantir un tratamento equitativo das linguas oficialmente recoñecidas, mais que, na verdade, estes principios son concibidos, a miúdo, como un mecanismo para paliar os conflitos entre grupos influenciados lingüísticamente. Para que se dea un conflito lingüístico, as linguas deben compartir un espazo común, e en segundo lugar, a relación desas dúas linguas debe converterse na aposta simbólica do conflito, que ten lugar no espazo compartido. Como podemos ler en Lagares:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Nesse (des)equilíbrio entre *personalidade* e *territorialidade*, a situação das línguas na Espanha é diferente. A Constituição de 1978 consagra como língua oficial do Estado o castelhano, ao mesmo tempo em que estabelece o direito de usá-la e o dever de conhecê-lo de todos os cidadãos. As outras línguas do país serão também oficiais, segundo o texto constitucional, em suas respectivas comunidades, se assim o declararem os Estatutos de Autonomia. [...] Essa distribuição que remite ao princípio de territorialidade, coloca, porém, o galego, o catalão (nas variedades catalã, valenciana e balear) e o basco, um passo atrás do castelhano, como se a cooficialidade fosse, na realidade, uma espécie de suboficialidade. E isso porque o Tribunal Constitucional impediu a declaração de obrigatoriedade de conhecimento dessas línguas nos seus respectivos Estatutos de Autonomia, alegando que a Constituição só estabelecia claramente o dever de conhecimento do castelhano para todos os cidadãos. [...] a administração do Estado utiliza apenas a língua espanhola e não são reconhecidos direitos individuais nas línguas cooficiais fora dos seus territórios. Ter realmente quatro línguas oficiais suporia que os falantes pudessem se dirigir à administração pública do Estado [...] Significaria também que o Estado espanhol deveria utilizar as quatro línguas em todas as comunicações oficiais [...] (2018, p. 74).

A administración do Estado español outorga ás linguas diferentes do castelán, polo tanto, un principio de territorialidade, e esas linguas non poden ser empregadas en ámbitos prestixiados como a administración fóra deses territorios. Só no 2023 foi aprobado o emprego das linguas cooficiais no Congreso dos Diputados español (eldiario.es 2023), o que permitiu que deputados das nacións históricas con linguas oficiais puidesen dirixirse no congreso ao resto dos deputados, en galego, euskera e catalán.

No que respecta á situación do ensino desas linguas cooficiais, séguese a dar ese principio de territorialidade. O alumnado de Madrid non pode estudar galego, a non ser que algunha profesora ou profesor falante desa lingua se presente de forma voluntaria a dar unha optativa na que ensine lingua galega. Voluntariedade, por suposto, que non vai ser recoñecida economicamente nin de ningún outro xeito, e que só se presupón dos lectores de lingua galega. Só para facernos unha idea, após estourar a Guerra da Ucraína e o aumento da inflación, os lectorados de lingua española financiados polo Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC) e a Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo (AECID), e comunmente chamados lectorados MAEC-AECID incrementaron o salario a pagar aos lectores nun destino como o Brasil, no Rio de Janeiro en máis de 400 euros, sendo que o salario antes desa suba era de 1400 euros, e alén disto, entendendo que ese salario é só para vivir, os lectores desta convocatoria aínda perciben unha mensualidade complementaria para pagar o transporte que for preciso para chegaren ao seu destino.

Como se isto fose pouco, os convenios da MAEC-AECID e as universidades de destino implican moitas veces salarios complementarios nesas universidades, axudas para pagar o aluguer ou, directamente, un aloxamento gratuíto na residencia desa universidade (AECID 2024). Comparado con isto, para un destino como o Rio de Janeiro, un lector de lingua galega percibe mensualmente un importe de 1378 euros, dos que se lle descontan arredor de 80 euros (Portal da lingua galega 2025). Até o 2023, un lectorado nunha universidade estranxeira financiado pola Xunta tiña o salario de 1278 euros. A pesar de que a Xunta tamén paga un seguro de saúde para os lectores que se desprazan a lectorados no exterior, se alguén quere presentarse a unha praza de lector ten que ter aforros e gastar

cartos do seu propio peto para desprazarse ao destino, actualmente destinos que coa inflación e a alza dos prezos das vivendas, terían que pagar máis que o seu propio salario para poder vivir alí. Testemuños de persoas que foron seleccionadas nestes programas e que apuntaron esta problemática din que a actitude do Secretario Xeral de Lingua e da administración foi a de dicir que os lectores de galego sempre teñen que esforzarse un pouquiño máis.

Como podemos ver, as diferentes escenas que retratan a situación da lingua galega nos diversos ámbitos da administración, estean un discurso no que o valor simbólico da lingua, respecto do castelán, é constantemente inferiorizado. No que respecta ao sistema educativo en Galiza, porén, a Lei de Normalización Lingüística (BOE 1983), estableceu os dereitos lingüísticos dos galegos (título I), o uso oficial do galego (título II), o uso do galego no ensino (título III), o uso do galego nos medios de comunicación (título IV), o uso do galego no exterior (título V) e por último; a función normalizadora da administración autonómica (títtulo VI). Nesta lei, artigo 14.3, atopamos que se establece que:

> As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantizarán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán (BOE 1983).

A partir da promulgación desta lei, o goberno autonómico comezou un proceso de normalización a través da formación do persoal administrativo, do profesorado e do financiamento da promoción da lingua galega a través dos medios de comunicación. Mais este proceso caracterizouse por unha falta de obxectivos (Monteagudo 2019; Silva 2012). Como xa dixemos antes, a lei de normalización promovida pola Xunta inspirouse moito na mesma lei promovida pola Generalitat de Cataluña, porén, mentres en Cataluña o que se procuraba era unha progresiva introdución do catalán no ensino que tiña como obxectivo acadar a instauración desta lingua como a lingua vehicular, a lei galega non procuraba este obxectivo. Por este motivo, a planificación lingüística en Galiza adoita considerarse de «baixa intensidade» (Monteagudo 2019; Lorenzo 2005). O documento oficial que parte dunha análise da situación sociolingüística galega e no que se establecen obxectivos para desenvolver a Lei de Normalización Lingüística *de facto* é o PXNLG, aprobado por unanimidade polos grupos políticos que constituían o Parlamento de Galiza no ano 2004, e promovido polo entón presidente do PPdeG, Manuel Fraga Iribarne.

No plan xeral, o primeiro que podemos ler na presentación, é a caracterización da lingua como "o distintivo da identidade máis elemental dun pobo e dunha cultura" (Xunta de Galicia 2006, p. IX). Neste sentido observamos unha política lingüística cun principio de personalidade. Este documento recolle máis de catrocentas medidas concretas elaboradas a partir da realidade lingüística de Galicia, para favorecer o uso do idioma nos distintos ámbitos da sociedade e garantir que calquera cidadán poida vivir plenamente en galego. O contexto para este consenso que se deu entre os diferentes partidos da cámara galega foi o dos resultados do IGE do 2003, nos que se basea, contrastando co MSG-04 (González, Rodríguez, Fernández, Loredo & Suárez 2007), o artigo de González (2012, p. 50) que, nas súas conclusións indica que: "o galego tamén presenta no día de hoxe puntos débiles moi preocupantes, como a perda de transmisión na familia, que é o principal responsable da perda de monolingües iniciais galegos, a diminución fortísima da porcentaxe de falantes habituais [...]". Os datos que demostraban que os galegos e galegas cada vez lle transmitían menos o galego aos seus fillos e fillas e que, alén disto,

moitos deles comezaban a desprazar o galego polo castelán, fixeron que o executivo do PPdeG, que levaba xa na época catorce anos no poder, decidiran mudar o rumbo das políticas lingüísticas.

Como vimos até agora, tiveron que pasar vinte e un anos e a perda de grande cantidade de falantes para que o goberno da Xunta de Galicia decidise poñer obxectivos á súa política lingüística. Porén, durante todo este tempo implementáronse algunhas leis que ampliaron pouquiño a pouco a presenza do galego dentro do ensino. No ano 1995 a Xunta aproba o Decreto 247/1995 (Xunta de Galicia 1995). Neste decreto, desenvólvese a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de rexime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios. Neste decreto recóllense entre outras cousas, leis que articulan avances importantes para a normalización da lingua galega no ensino, como por exemplo, no artigo 1: que a administración educativa de Galicia e os centros de ensino dela utilizarán a lingua galega e fomentarán o seu uso; que os documentos administrativos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, das súas delegacións e dos centros de ensino dependentes dela faranse en galego, e neles constará o nome do centro e o topónimo do municipio ou entidade de poboación na súa forma oficial; ou, no artigo 3.1: onde se di que se asignarán "globalmente o mesmo número de horas ó ensino da lingua galega e da lingua castelá".

E, alén disto, a nivel estatal, o goberno español asinou no 2001 a Carta Europea das linguas rexionais e minoritarias (Consello de Europa 1992) e certificou, co goberno a nivel estatal do PP de Aznar, o nivel máximo de compromisos. Para garantir isto, un estado debe comprometerse polo menos a cumprir 35 compromisos. O goberno de España comprometeuse a cumprir 69 compromisos (BOE 2001) para garantir: o recoñecemento das linguas rexionais ou minoritarias como expresión de riqueza cultural; o respecto á integridade das áreas xeográficas nas que se falan, así como o intercambio dos falantes das mesmas linguas rexionais ou minoritarias que viven en territorios ou estados diferentes; o fomento firme das linguas rexionais e minoritarias e especialmente, do seu uso oral e escrito na vida pública e privada; o ensino e o estudo das linguas rexionais ou minoritarias; a promoción da investigación sobre estas linguas ou a posibilidade de aprendelas para aquelas persoas que non as falan.

A respecto do compromiso adquirido polo estado español sobre o cumprimento desta carta, investigadores como Ramallo (2022) ou Vázquez-Fernández (2020) falan sobre os incumprimentos tanto por parte do goberno español como por parte do goberno galego. Como podemos ler nestes traballos, o Consello de Europa xa emitiu diversos informes a través do Comité de expertos da Carta Europea para as linguas rexionais ou minoritarias onde se apuntou os incumprimentos por parte dos gobernos sobre os compromisos adquiridos coa sinatura da carta. Como di Vázquez-Fernández (*ibidem*), estes informes evidencian a cronificación do incumprimento do artigo 8 da carta, que fai referencia á educación, e no que se realiza unha "crítica sostenida" ao Decreto 79/2010 chamado do plurilingüismo (Xunta de Galicia 2010). Mais antes de falarmos deste decreto, imos falar do decreto anterior, o Decreto 124/2007 (Xunta de Galicia 2007).

Até o 2007, a planificación lingüística en Galiza estaba baseado nese concepto chamado "bilingüismo harmónico" (Regueiro 2003) e a política lingüística aplicada en Galiza, como xa dixemos, podía considerarse unha política de baixa intensidade ou de mínimos. Neste contexto, no ano 2005 realízanse as eleccións ao parlamento galego e, como xa dixemos, o goberno de Manuel Fraga tiña aprobado, un ano antes, o Plan Xeral

de Normalización da Lingua Galega. Mais a participación na elaboración e aprobación deste plan non se deu só por un remorso do presidente da Xunta dados os datos do IGE 2003, onde se constataba unha agudización da ruptura da transmisión interxeracional e unha grande perda de falantes habituais, como se xustificou moitas veces. Fraga era, antes que todo, un animal político, como moitos do seu partido, e posiblemente coñecía que a situación electoral do seu partido non era a mellor no momento.

A catástrofe do Prestige e a xestión do goberno galego, na que se inclúe unha viaxe para ir de caza despois de ter acontecido a traxedia, tiña socavado electoralmente a estabilidade electoral da que viña desfrutando desde había 15 anos. Neste contexto de crise política, a cuestión lingüística sempre se ve axitada dalgunha maneira, e neste caso foi coa aprobación deste plan e o que se chamou na época: "o gran pacto pola lingua". A pesar disto, o PPdeG con Manuel Fraga á fronte -e con Feijóo xa como vicepresidente- perde a súa maioría absoluta que parecía perenne nas eleccións ao Parlamento Galego de 2005. A perda desta maioría absoluta creou a oportunidade para a constitución dunha nova executiva galega na Xunta de Galicia, e nese mesmo ano, Emilio Pérez Touriño, do PSdeG, conformou unha coalición con Miguel Anxo Quintana do BNG, sendo nomeados como presidente e vicepresidente da Xunta respectivamente. Este novo goberno galego constituíu un fito histórico na Xunta de Galicia, pois despois de quince anos volvía a haber un goberno de esquerdas en Galiza. E este novo goberno, como xa vimos, trouxo consigo tamén mudanzas na política lingüística galega, como foi outro fito histórico: a aprobación dun decreto para regular o uso e a promoción do galego. A palabra chave deste decreto é a palabra *promoción*. Como podemos ler en Monteagudo, Loredo e Vázquez-Fernández:

> A aprobación do Decreto 124/2007, coñecido popularmente como "Decreto do galego", supuxo unha mudanza na política lingüística escolar, cambiando o foco dunha intervención caracterizada polo 'mantemento lingüístico' a un enfoque cun maior nivel de intervención a favor do galego. Este cambio de enfoque estaba baseado nas medidas para o ensino propostas polo Plan xeral de Normalización da Lingua Galega (PXNLG en diante), aprobado por unanimidade no Parlamento galego o 21 de setembro de 2004 e onde se establecían medidas como: "Na educación primaria garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego (...)" (Medida 2.1.26), "Na educación secundaria garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego" (Medida 2.1.27) ou "Establecer unha oferta educativa en galego en preescolar (0-3 anos) e na educación infantil para todos os nenos e nenas galegofalantes" (Medida 2.1.22), entre outras (Xunta de Galicia 2006, pp. 102-103). O cambio de modelo proposto no PXNLG, o abandono dun 'bilingüismo harmónico' por unha política lingüística máis intervencionista [...] (2016, pp. 202-203)

Unha das nosas informantes, con moita traxectoria no ensino e preto da súa xubilación, que aquí codificamos com I5, fálanos de como se viviu entre o profesorado de lingua galega no secundario a aprobación deste decreto que rachaba con décadas dunha inercia en política lingüística que rachaba con décadas de situar ao galego nunha posición subalterna:

> **I3:** [...] creo que houbo unha# un momento | e: non hai tantos anos | pois como dez quince dezaseis anos que: | que isto estaba mui activo | que parecía que había como moita forza para cambiar a situación | para que houbese máis presenza do galego nas aulas | sempre tendo en conta que coa presenza do galego nas aulas só non se solucionan os problemas [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **I15:** mira | esta lei é nefasta | ou sexa | a pesar de que o sea: mmm | para min en | xa che digo e entendín | o sea percibino | cando foi o bipartito había: eso | ilusión | houbo un momento de ilusión | de que a xente# fose de forma: digamos real ou ficticia | había un ambiente: positivo cara ao galego que | no momento do trilingüismo | foi pero vamos | hoxe e mañán | [...]
>
> **I18:** [...] pero | non importa | despois véñense arriba con outras cousas e así pero | en fin | e: fff | hai anos | tuvemos unha boa oportunidade para darlle a volta a esto | cando na Xunta estaba o bipartito | pero: fff [...]

Mais a reacción a este decreto, como xa vimos, non se fixo esperar. O principal partido na oposición, o PPdeG, que lembremos que cando perdeu a maioría absoluta levaba máis de quince anos no poder de maneira ininterrompida gobernando Galiza e liderado por Fraga, e antes ca iso, desde o inicio da democracia gobernada por partidos de dereitas como a Unión Cristiana Demócrata (UCD) ou Alianza Popular (AP) -este último partido foi o que deu orixe ao actual PP- percibiu a mudanza na lexislación lingüística e a oposición dunha parte da sociedade á promoción do galego no ensino, como unha oportunidade para comezar un confronto cos partidos no goberno arredor da cuestión lingüística. A pesar de este partido estar na oposición, despois de anos gobernando, aínda tiña aínda tiña -e ten- moitos medios de comunicación afíns no ámbito galego, como *La Voz de Galicia* ou *El Correo Gallego*, cunha liña editorial de dereita. Tal como dixemos anteriormente, nos momentos de crise parece que se axita a cuestión lingüística no plano político e partidista.

Así como no 2004 Fraga promoveu un discurso favorable ao galego para contentar unha parte da poboación que apoiaba a normalización da lingua despois da crise do Prestige, Feijóo promoveu un discurso que atacaba á promoción da lingua galega en pleno contexto dunha crise económica que empobrecía aos galegos e galegas máis ca nunca. No canto de procurar solucións estruturais a esta crise, o goberno galego apostou pola "imposición da lingua galega" e a constitución deste ideoloxema como un problema público (Ocampo 2016). Xunto co seu candidato a vicepresidente, Alfonso Rueda (hoxe presidente da Xunta), o PP bebeu de discursos como os da asociación Galicia Bilingüe (GB), que como aqueles partidos que levan democrático no nome, non promovía un discurso que apoiase realmente o bilingüismo, senón que, como podemos ler en lugares como o blogue de Gloria Lago [5], unha das fundadoras desta plataforma, articula discursos que enxalzan a lingua española ou que incentivan ataques contra calquera lexislación que promocione o uso do galego. A verdadeira intencionalidade de Galicia Bilingüe constatouse no 2017, cando a súa presidenta constituíu a asociación *¡Hablamos español!*. Cando entramos na páxina web desta asociación[6] podemos ver a frase: "Español, lengua de libertad"; acompañada cun deseño dunha pomba branca, asociando a lingua non só á liberdade, mais tamén á paz.

Bebendo destes discursos, o PP comezou entón unha campaña de polarización social baseada na lingua galega. Como explica Ocampo (2016, p. 136), esta estratexia do partido na oposición vai levar a acadar unha crispación política arredor da lingua xamais

[5] https://elblogdeglorialago.blogspot.com/
[6] https://hispanohablantes.es/

vista. Neste proceso levouse a crear un discurso con ideoloxemas arredor do decreto para a promoción do galego que falaban dunha "imposición da lingua galega" nas aulas, de que este decreto coartaba a "liberdade de elección de lingua" ou directamente dun "adoutrinamento nas aulas". Cando Feijóo chega á Xunta no 2009, despois dunha campaña baseada neste discurso, o novo goberno ten que enfrontarse coas consecuencias de crear e alimentar "o problema da lingua".

Para isto, comeza a suavizar o discurso e nomea como Secretario Xeral de Política Lingüística (SXPL) a Anxo Lorenzo, sociolingüista da Universidade de Vigo para tentar desvincularse dos discursos sobre a lingua que defendía Galicia Bilingüe (Ocampo 2016, p. 140). Nese mesmo ano, o novo executivo galego anuncia a aprobación dun novo decreto: o Decreto 79/2010, tamén chamado Decreto do Plurilingüismo. De entre outras medidas, o decreto caracterízase por reverter a situación do decreto do 2007 no que a presenza do galego nas materias do ensino secundario tiña que ser, no mínimo dun 50%. Neste decreto, esta presenza é, no máximo dun 50%, e ademais existe a posibilidade de que os centros inclúan unha terceira lingua estranxeira polo cal, a presenza do galego nas materias tería que ser, no máximo, dun 33%. Alén disto, houbo tamén unha modificación do papel dos Equipos de Normalización Lingüística que, entre outras cousas, a nova lexislación mudou o nome para *Equipos de Dinamización*, cuxo concepto, así como o de "bilingüismo harmónico" incide en que non hai un conflito.

O novo executivo galego posicionábase así como un axente glotopolítico cuxas políticas lingüísticas contrariaban a progresiva -mesmo que de vagar- ampliación de espazos para o galego que fora abrindo a lexislación anterior. O conflito que se deu arredor da implantación do Decreto 124/2007 aparece moitas veces como un sentir dentro da sociedade contrario a ese incremento da lingua galega dentro do ensino. Desde a nosa investigación observamos como houbo unha articulación entre as plataformas sociais -minoritarias- contrarias á normalización, o PPdeG e os medios de comunicación, que ampliaron a argumentación destes sectores sobre a lingua galega, para derrubar o goberno galego conformado polo PSdeG e o BNG, e popularmente chamado "Bipartito", aproveitando o contexto de crise económica e polarizando a sociedade arredor do tema da lingua. Non había propostas para incidir nas circunstancias estruturais que causaban a situación de crise global e que afectaron especialmente a Galiza. Neste contexto o profesorado é moi consciente do papel dos medios para ampliar a voz aos discursos contrarios á normalización do galego, así como do negativo deses discursos sobre os que o actual goberno galego está interesado en que se manteñan e sobre os que non hai propostas reais de planificación lingüística para reverter:

> **I3:** [...] creo moito no modelo catalán, por dicir algo máis próximo, de inmersión lingüística | e aquí teño que facer a broma | síntoo | pero teño que facela | e inmersión lingüística non é meterlle aos nenos a cabeza nun caldeiro de auga | que parece que inmersión lingüística é agredilos | dalgunha maneira non? | é unha agresión porque tamén se transmite na prensa | na radio | é dicir | creo que houbo unha# un momento e: | non hai tantos anos | pois como dez quince dezaseis anos | que: que isto estaba mui activo | que parecía que había como moita forza para cambiar a situación | para que houbese máis presenza do galego nas aulas | sempre tendo en conta que coa presenza do galego nas aulas só non se solucionan os problemas [...]

> **I20:** e: as leis | son documentos que están en papel | non me preocupa tanto o que di a lei | senón o discurso que se forma arredor da lei | eso é o que me preocupa | no dous mil des a lexislasión é terrible | pero o discurso que se creo arredor desa lexislasión eso foi

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> demoledor | eso deixou a terra queimada | eso é moi difísil de reverter | porque xa estábamos nun contexto en que a situasión era moi difísil para o galego aínda que se aparentaba que estábamos en vías de normalisasión | e podíase empesar | pero estabamos en areas movedisas | entón | o discurso foi terrible | terrible | [...] pero coidado | aquí aparte da lexislasión que é terrible | porque prohíbe por primeira ves o uso do galego en determinadas materias | o peor de todo é a representasión sosiolingüística que creo ese discurso cara a lingua | eso foi terrible | e eso representa unha ideoloxía lingüística que non era tan predominante pero que conseghiu convenser | eso é o que me# máis me preocupa ||

Coa chegada do PP ao goberno e a implantación do novo Decreto chamado do Plurilingüismo, alén da redución da presenza do galego nas aulas de secundaria, tamén se aplicaron leis que prohibían a impartición de materias asociadas á tecnoloxía e ás ciencias exactas en lingua galega. Xunto con isto, programas piloto que ofrecía a Xunta do bipartito de inmersión en lingua galega naqueles centros que fosen solicitados, a pesar de teren demanda, tamén foron eliminados. Outros programas novidosos que prevían a gratuidade dos libros de texto para o alumnado de secundaria tamén foron eliminados.

Xunto cos discursos que, por así dicir, crearon 'o problema da lingua' e que atacaron programas como os de inmersión lingüística, aos que se acusaban de adoutrinar ao alumnado na aula ou de agredilo, como podemos ver no testemuño de I3, iniciáronse unha serie de recortes no que á presenza do galego se refire que foron, na verdade, desculpas para implantar medidas de corte neoliberal en sectores do sistema público. Amparados tamén na desculpa da crise económica, os sectores públicos como a saúde, a vivenda e a educación dos que a actual crise inflacionaria é unha das causas, xa que o goberno galego non ten mecanismos -e tampouco os implementa- para freala. Polo tanto, podemos ver como unha escena glotopolítica coma esta, arredor das políticas lingüísticas sobre a lingua, foi algo máis que un debate sobre a lingua, foi tamén un debate sobre o modelo económico e social que cada un dos axentes, que representan tamén diferentes reximes normativos na sociedade galega, querían para Galiza.

6.3.1 A caixa de pandora do (mal)chamado Decreto do Plurilingüismo

Como xa dixemos anteriormente, o eixo do debate que o partido da oposición enfrontou á política lingüística do goberno bipartito foi o ensino de linguas nas escolas infantís e primarias. No ensino secundario, o debate foi arredor do artigo 6.2. Neste artigo, no que se establecía o horario de lingua galega, onde se lle asignaban ao galego as mesmas horas que ao castelán, tamén se establecía que o alumnado tería que empregar o galego para dirixirse ao profesorado de galego e o castelán ao profesorado de castelán. Esta matización que nos parece que debería ser algo normalizado dentro da sociedade galega, se realmente fose unha sociedade cun bilingüismo tan "puro e cristalino" como enunciaran os secretarios xerais de políticas lingüísticas de gobernos anteriores, deu pé ao debate de que o alumnado debería escoller a lingua na que dirixirse ao profesorado, o famoso argumento da "libre elección de lingua".

O debate arredor deste ideoloxema levou a que no novo decreto implantado polo executivo do PP se establecese, no artigo 12.3, que o alumnado podía empregar, agás nas materias de lingua, o idioma que fose da súa preferencia, tamén naquelas materias impartidas en lingua galega. Este punto foi derrogado polo Tribunal Superior de Xustiza de Galicia (TSXG) "aducindo que a libre elección de lingua resultaba incompatible coa adquisición dunha competencia equiparable nas dúas linguas e, a pesar disto, cando

USC DE COMPOSTELA

procuramos o Decreto no DOG, o artigo 12.3 segue aparecendo no documento oficial da Xunta de Galicia, o que explicita que a lexislación sobre a lingua galega é unha "lexislación de segunda" que, como veremos, é unha idea que aparece a miúdo no discurso do profesorado.

Diante da lexislación lingüística implantada no ensino secundario, non podemos deixar de mencionar o traballo de investigación de Gradín (2024). Neste traballo podemos ler unha análise do discurso de diversas persoas que participaron na implantación do decreto para a promoción do galego, como Marisol López ou o a persoa nomeada polo novo executivo da Xunta no 2010 para substituíla, Anxo Lorenzo. Este último, a pesar das súas críticas as políticas lingüísticas realizadas por gobernos anteriores ao bipartito, quen acuñou o termo de "baixa intensidade" para denominar esas políticas lingüísticas foi, paradoxalmente, unha das principais figuras na elaboración do Decreto 79/2010, que supuxo un retroceso nas políticas lingüísticas que promocionaban o galego no ensino secundario.

Dentro deste traballo de investigación atopamos, porén, unha parte que consideramos moi importante para entender por que acontece o que está a acontecer dentro do ensino secundario no que respecta aos incumprimentos da política lingüística. No seu traballo, o investigador realizou entrevistas a inspectores de educación e analiza o seu discurso. A partir disto, Gradín (2024, 403-458) fai unha revisión das estratexias do persoal de inspección educativa para garantir o cumprimento da lexislación lingüística. Neste sentido, observamos que hai unha actitude crítica por parte dun dos inspectores que el entrevista, xa que segundo el: "a ausencia de persoal que se centre exclusivamente na cuestión lingüística provoca que non haxa un control rigoroso ao respecto" (Gradín 2024, p. 418).

Deste xeito, outro dos informantes deste investigador sinala como o control que el fai é algo que ve como un cumprimento "sobre o papel", o que quere dicir que a maioría da inspección estea centrada na consulta da documentación interna, "fundamentalmente a programación dos departamentos didácticos e do Documento de Organización do Centro (DOC). Un dos seus informantes apunta a idea de que os usos lingüísticos dependen máis dun factor de "convicción" ca do estipulado no decreto e afirmando que, na práctica a única lingua afectada polo modelo de equilibrio da Xunta de Galicia é o galego (Gradín 2024, p. 424). Neste sentido, unha das persoas informantes do noso traballo, tamén falou sobre a súa percepción do papel de inspección no cumprimento da lexislación sobre a lingua:

> **I21:** [...] a ver | en principio# o primeiro que che podo dicir é que ninghún dos sitios estiven# en tres pero bueno | ninghún dos tres se cumpre a ratio | é dicir a porcentaxe | porque por máis que o papeliño digha# é dicir o reparto sempre está no papel ben feito | pero ao final á hora da verdade é o que che dicía antes | hai profesores que polo que seña eu non dou en ghalegho e xa está [...] ao final acaban vehiculando as aulas en castelán | entón perdes polo lado e perdes polo outro | desde o punto de vista institucional | até onde sei | inspección pasa de todo | pasa de todo | e despois hai un certo rollo non sei se corporativista ou que | os profesores entre si non andan chivándose vale? | até certo punto podo entendelo | pero hai cousas que son flaghrantes [...] entón claro | cando ves esa dinámica entendes que | cousas como si dás máis horas ou menos en linghua ghalegha ou castelá pasa | polo que sei | xa che digho | inspección se lle dis algho mira para outro lado | cantas veces non denunciaría con informes estensísimos a mesa pola normalización situacións en todo o territorio e non vai nunca a ninghún lado | nunca vai a ninghún lado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> | eles o que fan é cubrir a papeleta | é dicir que estea a documentación en bilinghue | a páxina web non sei que e pista | e pista | e despois claro | á hora da verdade sempre sae perdendo a linghua ghalegha | e dá a sensación de que bah non pasa nada ||

A partir do testemuño de persoas que traballan na inspección educativa e , da percepción do traballo sobre o seu papel, entendemos como o profesorado percibe unhas consecuencias moi negativas da política lingüística implantada no 2010 e que segue vixente a día de hoxe. Estas consecuencias, mesmo que a entrevista tiña unha pregunta sobre este asunto, xa apareceron en respostas a preguntas iniciais sobre o traballo en xeral. A lexislación lingüística no ensino aparece a miúdo no relato dos docentes como un dos principais impedimentos para que o profesorado de lingua galega poida desenvolver o seu traballo con normalidade. Ao longo da nosa investigación fomos relatando como os incumprimentos das diversas leis que atinxen á lingua abranguen diversos ámbitos da sociedade. Non é só no ensino, mais tamén na xustiza, na administración, na saúde etc.. Consideramos importante a relación que fai esta docente entre os incumprimentos sobre a lexislación lingüística nos medios públicos galegos e o ensino de lingua galega:

> **I3:** mmmm nas aulas observas dramas | dramas con respecto á perda do galego que: | que a teoría creo que non trasnmite moi ben eh | está moi ben que fagamos# non estou nada en contra | evidentemente hai que facer investigacións | hai que facer mapas sociolingüísticos e todo isto: | pero o que se bota de menos dende logo é políticas lingüísticas efectivas e eficaces que non se están facendo | os nenos# é dicir | eu non podo utilizar practicamente case nada da televisión de Galicia nin da Radio Galega como material para: para traballar nas aulas con adolescentes | porque é case inexistente e porque se cae nos mesmos folclorismos de hai moitos anos | non mellorou moito | [...]

Podemos observar, neste relato, como as políticas efectivas non son só necesarias no que ao ensino do galego se refire, mais tamén por exemplo aos medios públicos. Dada a reducida oferta en lingua galega, e a asoballante oferta en lingua castelá, ás veces é difícil atopar material actual co que traballar nas aulas. Neste caso, a entrevistada pon como exemplo a dificultade de atopar material oral para desenvolver actividades na aula a partir dos medios públicos galegos. Nestes medios son habituais as denuncias sobre a baixa calidade do galego empregado por locutores e por presentadores, como podemos ver nun artigo de Gulías (2008), onde dá exemplos de numerosos erros que se cometen na fala non espontánea que comprenden desde o plano fonético até o plano estilístico, e que vai desde a pronuncia de -n- velar como alveodental, como se pronuncia no castelán, até a colocación errada de pronomes. Mesmo que consideremos que este tipo de cuestións, a falta de atención a un mínimo de calidade na lingua é un síntoma máis da situación na que se atopa o idioma a nivel social. Mesmo que consideremos que nunha comunidade con linguas en contacto prestar atención ás interferencias que un falante ten dunha lingua ou doutra é unha perda de tempo que non leva máis que á perda de posibles falantes que un día poidan ter intención de empregar a lingua minorizada, no caso do galego na televisión entendemos que se unha persoa vai traballar nun espazo que prestixia tanto a lingua deba tentar procurar modelos de persoas galegofalantes, aulas de dicción en galego, como moitos dobradores teñen etc..

Chamamos a atención tamén no que respecta á caída da TVG nos mesmos folclorismos de sempre. Xunto coa calidade da lingua, en reiteradas ocasións tense chamado a atención sobre os estereotipos que reproduce o programa cómico do Land Rober Tunai Show. Este programa de suposto humor, escúdase na desculpa precisamente de empregar o artefacto cómico para reproducir, entre outras cousas, estereotipos

machistas que se dan na sociedade galega ou mesmo sobre os falantes de galego, representados como persoas "de procedencia inequivocamente rural" (Pérez, p. 20). No artigo de Pérez (2022), faise unha revisión dos diversos estereotipos empregados por este programa e, ademais de representar a galegofalantes como persoas do rural que non entenden como funciona o mundo urbano, denuncia o machismo transversal arredor do que xira todo o humor tanto do presentador como dos colaboradores e colaboradoras. Sobre isto chega a dicir:

> Non resulta sorprendente que, nun programa en que a ficción opera desde os estereotipos máis viles contra as mulleres, non se traballe con filtros que impidan a produción de contidos directamente perigosos (Pérez 2022, p. 21)

Deste xeito, esta investigadora constata a percepción que presenta no seu relato a informante I3, e expón motivos polos que non é posible levar a unha aula contidos "cómicos" da TVG, se unha docente quere estar comprometida cos valores da igualdade, da non discriminación e de posicionamento no lado da ruptura da reprodución dos valores sociais que consideramos prexudiciais para unha sociedade democrática. A pesar disto, como a propia profesora matiza a continuación, aínda que os medios públicos non ofrezan material co que traballar dentro das aulas, si existe material á marxe para as e os adolescentes, mais isto sempre a través dun esforzo que vai alén das funcións das e dos docentes, lembrando aquel voluntarismo do que falamos no anterior apartado:

> **I3:** [...] e ao mellor estou sendo inxusta porque eu son a primeira que non vexo a galega | porque creo que agora tamén temos outros | outros medios pero: pero a televisión si que non está funcionando para nada | creo que non está funcionando a española pero: | tampouco está funcionando a galega na finalidade# quero dicir coa finalidade para a que xurdiu | e hai material á marxe para os adolescentes? | si | pero feito por iniciativas pois moi valentes e moi individuais | non por institucións moi grandes que estean botándonos unha man | eu creo que estamos máis sós que dicilo eh | esa é a sensación que eu teño nas clases ||

Este sentimento de soidade que mostra esta profesora entrevistada vai ser algo que apareza a miúdo nas entrevistas, motivado polo desinterese que o profesorado percibe por parte das administracións para facer efectivo o cumprimento da lexislación sobre linguas que está en vigor na comunidade galega. Neste sentido, mesmo que o profesorado entenda que a lexislación lingüística non é a única culpable da perda de falantes, é un elemento que dentro do ensino secundario "axuda a agudizar esta perda de falantes:

> **I6:** [...] as clases de Historia en galego e tal buff | e: Matemáticas en fin | e claro está clarísimo que é insuficiente | de feito | o# a perda de falantes e todo isto ten que ver con moitas cousas non? | pero desde logo a lexislación empurra# axuda a que se sigan perdendo porque non hai unha vontade: real | e isto tamén entre parénteses | o Secretario Xeral de Política Lingüística | o Valen | Valentín foi compañeiro meu de [...] diciámoslle "vas para alcalde da Estrada" e quedámonos curtos | pero claro | é unha pena | eu cada vez que o vexo aí nas fotos digo "Deus | que tragadeiras" | porque: porque estás | bueno é todo tan de cara á galería | tanta imaxe |

A percepción, entón é a de que non hai unha vontade real por parte do goberno galego para a promoción do galego, algo que se constata cando unha lei que aumentaba a presenza do galego no ensino foi tan atacada polo partido que aplicou a lei vixente. Desde a perspectiva desta profesora, o papel do Secretario Xeral de Política Lingüística é todo

"de cara á galería, tanta imaxe". A través dos relatos do profesorado, a percepción é a de que o decreto chamado do plurilingüismo supuxo un retroceso para o galego, ao cal restoulle horas dentro dos centros e ademais diso, restou tamén canto ao orzamento que se destinaba a normalización lingüística. Por estes motivos, non nos estraña que algunhas respostas do profesorado ás preguntas que intentaban dilucidar cal era a percepción que tiñan sobre as políticas lingüísticas no ensino fose, moitas veces, moi viscerais:

> **I12:** home a ver | se falamos de leis temos que falar do decreto Feijóo do decreto de plurilingüismo | home por favor | iso é unha indignidade un insulto e: e vamos | e: é o atraso máis importante que se deu na normalización da lingua galega en relación co ensino en: en dende sempre é dicir | foi un paso atrás imperdoable eh | aínda por riba coa desculpa de facer a suposta sondaxe aos pais a ver se querían galego ou non querían galego | ademais de que nunca se soubo os resultados | pero eso home: por favor | as limitacións de que non se poden dar matemáticas ou as tecnoloxías en galego iso é indignante | é dicir iso é insultante e indignante | entón non a nivel legal e: hai moitas carencias demasiadas carencias e: sobre todo eemm | así non se normaliza a lingua | [...]

> **I14:** non eu | penso que houbo: si | dende que se: modificou por así decir non? | a nivel do ensino o galego como lingua principal non? | lingua vehicular | lingua oficial | eu penso que foi perxudicial si | o decreto ese de: trilingüismo | que: que puxo o: galego non sei á altura do inglés por exemplo | paréceme pois que é un erro: bastante grave non? | eso non quere decir que os rapaces non falen inglés | pero: que foi un retroceso que foi un retroceso porque si que había un consenso polo menos a nivel de forzas políticas | a nivel de parlamento de Galicia

> **I22**: Pois | é que como aquí temos sorte de que haxa un marco lexislativo para o galego e todo vai por unha por unha lei non? | ehm | que pasa? | que se o marco lexislativo decide que xa non se dan o 50% das materias en galego pf | punto pelota | porque ti podes facer moito nos centros pero | a lei | o decreto 2010 | iso foi: | decapitador |

Como podemos observar a través destas respostas, o decreto caracterízase como "indignante", "un grande erro" ou inclusive "decapitador". Esta maneira de caracterizar o decreto está moi lonxe doutras respostas de corte máis neutral a respecto de asuntos como a ideoloxía, o que nos chama a atención da importancia capital que o profesorado percibe sobre este decreto e a presenza que lle outorga ao galego dentro do ensino. O profesorado percibe tamén que este decreto empregou o inglés como lingua para desprazar o galego do ensino. Dicimos aquí o inglés porque é a lingua á que máis se refire, a pesar de que o decreto fale da posibilidade de introducir como lingua vehicular no ensino unha terceira lingua que debe ser estranxeira.

No preámbulo do decreto, que precede ao Capítulo 1 onde aparecen os artigos que se dispoñen para o ensino, o documento oficial (Xunta de Galicia 2010) indica que, a partir dos resultados das enquisas feitos a familias na educación infantil e primaria -das que a Xunta nunca publicou os resultados-, advertiron da relevancia outorgada á aprendizaxe do inglés. Deste xeito, o discurso do goberno galego posiciónase do lado de instaurar un rexime normativo que sitúa a aprendizaxe do inglés como un elemento central, mesmo que esta se dea ao lado da aprendizaxe das dúas linguas oficiais. Moito do profesorado entrevistado nomea o inglés como lingua estranxeira en diferentes respostas ás nosas preguntas, o que tamén apunta a importancia a nivel simbólico desta lingua dentro da nosa sociedade. A pesar disto, hai respostas que tamén denuncian o inglés como nos conta I7:

> **I7:** [...] todo: o: sur de Galicia: pode ter oportunidades en Portugal | eu que son do centro de Galicia: a mitade da: miña actividade empresarial | bueno porque teño empresa familiar | é con Portugal | é dicir | eu case non emprego o galego nas miñas relacións comerciais ou industriais ou económicas | sen embargo o portugués moitísimo | moitísimo é dicir | pff falar galego-portugués é unha marabilla | eu podo chegar a calquera parte do mundo: falando castelán | que tamén é unha marabilla para parte dos meus compañeiros | e falando galego-portugués non necesito o inglés practicamente para nada | é dicir bff | o que pasa que nolo venden | que é moi interesante eh saber inglés | eu non quero que quede aquí que eu estou en contra do inglés | pero é que parece que nolo están metendo con calzador por todolos lados | [...]

Noutra entrevista, unha profesora recoñece ese valor simbólico que ostenta o inglés dentro da sociedade galega e transmite a súa percepción de que ao mellor a unha crianza que suspende galego non a mandan a unha academia de galego, mais xa van desde pequenas desde pequenos a unha academia de inglés:

> **I8:** eu | a ver | o inglés sempre é o inglés claro | o inglés sempre: | porque os nenos alí xa van ao mellor a: a clases particulares ou teñen un profesor de inglés | pero de galego non creo que teñan un profesor | bah tampouco lle fai falta |

> **I7:** [...] o sea creo que equiparar as horas de lingua estranxeira ás dúas linguas cooficiais do noso estado é un grave error | é dicir | eu supoño que teñen pensado que o noventa por cento do alumnado que temos hoxe en día en Galicia se vaia traballar fóra a un país anglófono | pero resulta que estamos aquí | que eu creo que se vai quedar o noventa por cento na comunidade ou polo menos no estado español | entón o normal sería que tiveran cinco catro horas de linguas á semana [...]

Neste último relato observamos unha relación que chama a nosa atención, dado que podería ser un feito explicativo para o auxe do discurso sobre a necesidade de aprender inglés na época na que se implementou o Decreto 79/2010. Como xa apuntei anteriormente, historicamente as elites que gobernaron Galiza sempre tiveron interese en manter a emigración como algo crónico no país. Neste contexto, emigrar significa a necesidade da aprendizaxe do inglés para comunicarse, xa que é a lingua que simbolicamente ten máis prestixio non só en España, senón en todo o mundo. Neste fragmento, a profesora entrevistada relaciona a aprendizaxe do inglés coa emigración, polo que observamos como se constrúe un discurso arredor da necesidade de aprender lingua inglesa en todos os contextos a pesar de, como a mesma profesora di noutro fragmento da súa resposta: "pero resulta que estamos aquí, que eu creo que se vai quedar o 90% na comunidade ou polo menos no estado español" e, como ela explica a través da súa experiencia, habería outras linguas que abrirían máis oportunidades: como o portugués. Mesmo así, a lingua que é apuntada como relevante texto do decreto é o inglés.

Volvemos desde aquí, de novo, ao relato de I21. Para este docente, sobre a lei autonómica "non tería nada que obxectar", xa que "sobre o papel hai unha distribución equitativa, mais este docente salienta outros problemas desta lei que supón un reparto igualitario entre tres linguas: galego, castelán e unha terceira lingua estranxeira; o principal problema é que non se cumpre. E para mostrar por que non se cumpre emprega diversos argumentos:

> **I21:** [...] Ehm | en principio | en principio sobre o papel hai# deberia haber unha distribución equitativa non? | despois na práctica o que che digho | non se cumpre | se se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> cumprise | pois a verdade non tería moito que obxectar | máis alá de que se cumprise tamén o de inglés | é dicir se vas dar inghlés dá inghlés non deas palabras en inghlés e fales en castelán durante a clase | entón | se se cumprise todo | aínda que teña as miñas dúbidas co rollo do inglés | é dicir | rapaces que teñen que estudar eu que sei xeoghrafía e historia | que xa teñen certas dificultades | aínda por riba a dificultade do idioma | porque non cheghan primeiro | seghundo da ESO ao nivel de inghlés que permita dar unha clase en inglés | o profesorado (risas) até onde sei | o 90% deles non ten unha competencia oral en inglés | igual escrita si | pero oral desde logho xa che digho eu que non | como para dar as aulas en inglés | sobre o papel pois non sei | podería discutirse | aghora | na práctica? | non funciona [...]

Neste relato atopamos unha crítica un pouco máis construída ao Decreto do plurilingüismo alegando certas situacións que os docentes, no seu día a día perciben no funcionamento dos centros. Este decreto non sería nada tan negativo para o galego a pesar de que sexa así percibido pola maioría dos e das docentes, mais o problema está en que non se cumpre. A esixencia deste docente vai alén do simple cumprimento da proporción de horas que, en principio, se lle asigna ás materias vehiculadas en lingua galega. A situación que nos presenta entronca con un discurso que asocia a introdución da posibilidade de empregar o inglés como lingua vehicular no ensino como unha concesión a unha parte do profesorado que non quere dar a súa materia en lingua galega.

O que acontece é que moitos e moitas das docentes do ensino secundario que dan materias en lingua inglesa non teñen a competencia oral necesaria para dar en inglés materias importantes como xeografía ou historia e, polo tanto que fan é dar o vocabulario da materia en inglés e falar en castelán. Doutra banda, tamén expresa ás súas dúbidas sobre os beneficios pedagóxicos deste tipo de seccións, que imparten materias importantes nunha lingua que o alumnado tampouco coñece, e polo tanto alén das dificultades que poidan ter materias deste tipo aínda se lle suma a dificultade do idioma empregado. Todo o que este docente narra deseñan un escenario no que, mesmo que o decreto sexa moi bonito sobre o papel, na realidade non funciona.

> **I11:** e: | bueno teño as miñas dúbidas | non o sei pero: eu creo que non se cumplen sempre | eu nalgún centro sei que había que dar pois determinada materia en galego e que a persoa que a daba non usaba o galego nada | pero a ver máis ou menos si que se van cumplindo non? | ao millor non estrictamente | tamén hai xente que: a súa materia é de lingua castelá e que a dá en galego eh | é decir non non | non é todo botarlle culpa | non é a palabra culpa pero bueno | decir que a de educación física que se tiña que dar en galego e a dá en castelán | e a de tecnoloxía que se tiña que dar en castelán que a dá en galego non? | pero que está eso nos papeis e despois cada unha fai# o sea a de tecnoloxía dáa en galego porque ela fala en galego ||

> **I9:** perdoa que complete a información da pregunta anterior | nunca estiven en ningún centro onde se cumprise e nunca vin a un inspector ou inspectora de educación vir a chamar a atención por iso | mais si polo contrario | cando os de matemáticas se declaran insumisos e dan as clases en galego | aí si se abren expedientes | mais nunca vin nun centro chamarlle a atención a un profesor porque tivese que dar a súa materia en galego e non a dese | en cambio en tódolos centros incluído neste acontece isto | porque veñen de fóra porque xa teño material porque "los alumnos me dicen porque me es más fácil" | o que queiras | nunca vin a un inspector ou inspectora chamarlle a atención e dicirlle "oiga" | xa non digho abrir un expediente | simplemente vir e dicir "ei | que está pasando aquí?" | nunca fun consciente desa situación | non sei se acontece pero a nivel sindical

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> tiña un compañeiro no centro do que veño que estaba máis enterado | un día comentando este tema e dixo que era así ||
>
> **I19:** bótase en falta primeiro | unha normativa máis e: | protectora para o uso da lingua non? | e: por outro lado un maior interese no cumprimento desa normativa non? | é decir | que: que a normativa exista é necesario | pero tamén é necesario que logo haxa un interese en que esa normativa se cumpra | e: non só a nivel coercitivo | non se trata só de castigar a quen non a cumpra non? | senón de interesarse cando non se cumpre | cando un profesor que tería que estar dando as clases en galego non as dá | pois a ver por que non se dá | saber que recursos se necesitan que materiais | quero decir | que haxa un seguimento do cumprimento desa normativa que non o hai ahora mismo | é dicir que: a normativa que ten que ver co uso do idioma no sistema educativo incúmprese | e: non pasa nada | quero dicir que: hai leis de primeira e leis de segunda | leis que si se cumpren e hai consecuencias | e leis que se non se cumpren non hai consecuencias | non hai seguimento non hai interese en saber por que: por que eso non sucede non?

Como podemos observar no testemuño do profesorado entrevistado, a experiencia deles nos centros reafirma que, de feito, a lexislación non se cumpre dentro do ensino e a Xunta non cumpre co seu cometido de facer un seguimento do cumprimento ou non desta lexislación e, polo tanto, tampouco pon en marcha medidas para acabar co seu incumprimento. Como podemos observar, isto fai que se dean situacións opostas dentro do ensino, como podemos ver no relato de I11, onde comeza expresando as súas dúbidas sobre o cumprimento da lexislación para rematar dicindo que ela cre que non se cumpre sempre, mais ás veces hai xente que debería dar a súa lingua en castelán, porque é así como está estipulado na lei mais dá esa materia en galego. Xa no segundo relato, a profesora entrevistada narra exactamente o contrario.

Nos centros polos que ela pasou sempre observou o incumprimento desta lexislación, mais cando había persoas que daban a materia en galego que tiña que estar en lingua castelá non se puña en marcha ningún mecanismo por parte da administración para frear ese incumprimento. Polo contrario, cando a persoa que tiña que dar a materia en castelán dábaa en galego, eses mecanismos si que se activaban. Esta docente tamén incide en que a lexislación non debe de ser punitivista co profesorado, mais como mínimo debía chamar a atención. No último fragmento, o de I19, atopamos unha reflexión sobre a propia normativa, xa que como ela di, esta non protexe o uso da lingua galega e, ademais disto, a administración debía ter máis interese no cumprimento desta normativa. Como podemos ver, o argumentario desta profesora incide de novo en que a lexislación non debe de ser punitivista, mais que debía de facer un seguimento e intentar dar unha solución aos problemas estruturais de que non se dean determinadas materias que se deben dar en galego.

Ademais do incumprimento da norma, outra percepción que ten o profesorado é a de que este decreto reduciu a presenza da lingua galega nos centros de ensino secundario. Non só no que respecta ao número de materias en galego, mais tamén nas seccións bilingües etc.:

> **I17:** [...] no lado: digamos | negativo | considero que o: chamado decreto de plurilingüismo que temos no: no ensino# practicamos para o tratamento das linguas na comunidade autónoma de Galicia desde dous mil des | pois e: favoreceu a redución da presenza do galego no ensino | vamos eu creo que non hai dúbida | non teño os datos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> agora pero baixo o meu# a miña experiencia persoal | é que reduciu a presenza do galego e: | en ámbitos que van máis alá do que se recolle digamos | na: na: de forma estatística | porque en moitas ocasións | digamos que elementos como as seccións bilingües noutros idiomas | nomeadamente o inglés | e: mmm implicaron que a presenza do galego se reducise en moitas maneiras | [...] | si digamos que esta última década en concreto | creo que foi unha década que supuxo unha redu# é dicir este cambio normativo que houbo supuxo unha redución da presenza do galego digamos nas horas de docencia como mínimo | e digamos na presenza ambiental posiblemente tamén [...]

Como podemos ver nesta intervención, esta profesora fala dunha realidade cada vez máis presente no día a día do profesorado de galego: a redución da presenza do galego non só no número de materias vehiculadas nesta lingua, mais tamén a súa presenza como lingua ambiental. Segundo Maceira e Quintas (2024, pp. 73-78), da Mesa pola Normalización Lingüística (Amesa), presentan datos que revelan como a prohibición de que materias do ámbito das ciencias e da tecnoloxía sexan dadas en galego xunto con ferramentas como o Edixgal, un programa de aula virtual empregado no ensino secundario para que o profesorado poida fornecer material en liña, fan que o total de horas impartidas en galego sexa menor que o castelán:

> Como se pode comprobar, nas materias ás que se refire directamente o Decreto 79/2010, o galego parte de dez horas menos no conxunto da etapa respecto ao castelán, nunha distribución inicial que afecta a oitenta e catro das cento trinta e dúas totais (Maceira & Quintas 2024, p. 73).

Neste traballo, titulado *Liberdade para o galego*, a autora e o autor fan unha revisión da lexislación lingüística en vigor na Comunidade Autónoma de Galiza e observan cal é a presenza da lingua galega en ámbitos como a Educación Primaria e Secundaria, o Ensino Secundario Obrigatorio, a Formación Profesional, a Formación de adultos e a do profesorado. As conclusións son ben claras: a presenza do galego é notoriamente inferior á do castelán na maioría destes ámbitos. No caso do material en Formación expoñen o seguinte:

> Non existen materiais didácticos en galego na inmensa maioría das ramas dos Ciclos de Formación Profesional, polo que é imposíbel que se estea a cumprir tanto o que indica a CELRM [Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias] como o propio Decreto 79/2010 [...] As únicas excepcións posíbeis son aquelas nas que é o propio profesorado quen elabora os materiais didácticos. [...] promovendo a sobrecarga laboral a quen desexar garantir o dereito do alumnado a recibir docencia en galego (Maceira & Quintas 2024, p. 76).

Volvemos entón de novo ao voluntarismo daquelas persoas que queiran garantir unha mínima presenza da lingua galega nos centros de ensino. Toda esta situación de falta de atención ao cumprimento da lexislación fai que o profesorado de lingua galega se sinta só, como dicía I3, xa que a pesar de existir leis e de que podería haber mecanismos para que estas se cumpran, iso non se fai. Outro profesorado, enuncia tamén esta idea, mais empregando a palabra "desamparados":

> **I7**: eu creo que estan# estannos desamparando | o sea eu vexo o mesmo desde tódolos lados | estamos mui desamparados | é dicir | estamos loitando contra algo que sabemos que é e: | unha situación diglósica | porque xa non podemos falar de que haxa un conflito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> de linguas se non que é unha situación diglósica | estannos dicindo que temos que traballar en prol da normalización | pero sen ningún tipo de recurso | e cos recursos falo de leis | porque ao final é o que me interesa ao que nos podemos ater como docentes [...]

Neste relato, a falta de recursos non só se dá nos recursos físicos como salas de computadores ou orzamento para realizar actividades, senón tamén na lexislación na que respaldar a presenza do galego no ámbito educativo. A falta de atención para que esta lexislación se cumpra, a falta de recursos para ese obxectivo e a normatividade que impera na sociedade e que chega a dentro das catro paredes do ensino leva a que se dean situacións flagrantes do incumprimento da lexislación lingüística e que sexa só o profesorado de galego o que chame a atención sobre iso:

> **I4:** bueno si que é certo que si que sinto como ese mesmo | esa mesma diferenza digamos de niveis lingüísticos no propio centro | e é moi fácil o sea: | é o que che digo | se ti entras pola porta nun centro educativo e ves "feliz navidad" | pois xa cho están dicindo todo a ver | estamos en Galicia o lóxico é que poña bo nadal | ou como minimísimo as dúas | sabes? | pero non feliz navidad | e: e polo que teño entendido que bueno | que xa se foi mellorando un pouco porque me dixo a miña compañeira de departamento que: que ela que tivo que protestar porque as a: | digamos que a# os emails e tódalas comunicacións que viñan de dirección que eran en castelán |

Polo tanto, dado o estado de cousas, o rexime de normatividade do que vimos falando ao longo do noso estudo, podemos dicir que o goberno galego situouse como un axente glotopolítico contrario á presenza do galego nas aulas -e na sociedade en xeral-. Mais, o que acontece é que esta oposición ao galego non se explicita a través das leis, mesmo que si se explicite nos discursos, ou se explicitou polo menos no pasado, como por exemplo cando o actual presidente da Xunta, Alfonso Rueda, participou directamente en manifestacións de Galicia Bilingüe contra a presenza do galego no ensino.

Segundo Nandi, Kasares e Manterola (2024), en sociedades plurilingües determinados grupos sociais contrarios a unha lingua, cando chegan ao poder e se establecen como autoridade, estes grupos poden manter certos "intereses ocultos" xa que a finalidade é a de que as Políticas Lingüísticas se implementen parcialmente ou planificalas de tal maneira que nunca se poidan implementar, para así garantir un impacto insignificante nas prácticas lingüísticas do día a día. Deste xeito, o goberno galego sitúase nunha ambigüidade no que respecta ás políticas lingüísticas que denotan o emprego dos conceptos de Schiffman (1996; 2006, p.112) : a política lingüística explícita sería aquela formal e institucionalizada, a que se pon sobre o papel, onde hai unha situación ideal dunha distribución equitativa entre o galego e o castelán e, se a houber, unha terceira lingua estranxeira. Pola contra, hai unha política lingüística que non aparece, unha política lingüística implícita, informal, latente, e que só imos poder atopar de maneira "concreta" nas prácticas e nos comportamentos sociais que sancionan positiva ou negativamente o emprego dunha determinada lingua.

6.3.2 A falta de normalización e a falta de competencias do alumnado

Despois da revisión que acabamos de facer á implantación do Decreto 79/2010 e das consecuencias que foron relatadas polo profesorado de lingua galega deste decreto, podemos entender certas afirmacións que fai o profesorado a respecto da lingua galega no ensino. Unha cousa que nos sorprendeu no desenvolvemento desta investigación foi

que cando falaban do ensino de lingua galega, moitas das docentes entrevistadas, referían constantemente o modelo de ensino de linguas estranxeiras, por riba de todas o inglés, que como xa dixemos é unha das linguas que máis valor simbólico posúe dentro da sociedade galega, valor que foi reforzado a través dos discursos mediáticos e gubernamentais, dada a oposición da Xunta a que houbese máis galego no ensino e á implementación dun decreto que, entre outras cousas, refería o inglés neste documento oficial como idioma prioritario nese novo modelo de ensino a instaurar.

De todas as persoas entrevistadas, foron moi poucas as que non relacionaron a situación actual do galego no ensino coa dunha lingua estranxeira, como podemos ler nos seguintes fragmentos:

> **I1:** [...] a miña percepción é esa | que: que vén o galego como algo: | pfff | como unha lingua morta | como poden ver o latín ou# pero | como está en todos os cursos nos programas de estudos | e é unha materia obrigatoria | pois non lles queda outra | pero: en xeral | a sensación que teño é negativa [...]

> **I2:** [...] é máis non sei se vai saír ao longo das preguntas | eu hai veces e isto é moi polémico que creo xa que teño que empezar a pensar o galego como se fóra o galego unha lingua estranxeira que é moi triste dicir isto | pero é que eu xa teño perfil de alumnado na aula que o galego tería que empezar a aprendelo como unha lingua estranxeira |

> **I3:** e: non non | hai algo que a min me custou asumir moitísimo | e creo que aos meus compañeiros e compañeiras tamén | que é que | para parte do alumnado o galego é unha lingua estranxeira | ou practicamente é unha lingua estranxeira | non quero pensar que é nos mesmos termos que pode ser o inglés non? | inglés francés ou calquera outra lingua estranxeira de verdade non? | entón | que me custou asumir? | que ás veces é mui conveniente partir da súa lingua nativa [...]

> **I5:** xa | e: bueno pois a ver | moitas veces encóntraste: | pois iso | conque o galego pouco máis hai que ensinalo como se fose unha lingua estranxeira non? | ao mellor na mesma clase hai rapaces | pois iso que son galegofalantes e que teñen unha fonética: chapó | e ao seu lado un compañeiro que xa che digo que igual lle costa falar o galego sabes? | o sea sendo daquí | despois evidentemente hai outras problemáticas pois eu que sei | persoas que veñen de fóra | exentos | bueno evidentemente hai moitos niveles non? [...]

Como podemos ver nestes relatos, a idea do galego como unha lingua estranxeira dentro de Galiza é algo que apareceu xa desde as primeiras entrevistas. Parte do profesorado de lingua galega asume que moito do seu alumnado ten o galego como unha lingua totalmente allea. E poderiamos pensar que esta situación só se dá en grandes cidades, mais estes testemuños son de profesorado traballando en centros de Ponteareas, O Canizo e Ribadavia, lugares que están moi lonxe de ser centros urbanos súper poboados. Como podemos observar a partir destes testemuños, os sentimentos do profesorado cando di este tipo de cousas son de frustración, de tristeza, algo que lles custa asumir moito, como di I3, e é que esta falta de normalización do galego nos centros educativos leva a unha falta de competencias, que era, de entre outros dos elementos, un dos que Iglesias (2002b, p. 35) apuntaba como crucial para que unha persoa realice unha determinada conduta, neste caso, a de falar galego. Outros relatos do profesorado tamén apuntan isto dunha maneira moi clara. A pesar de que o galego é unha materia obrigatoria no ensino, a falta de presenza en xeral na sociedade e, en concreto nos centros educativos, fai que o alumnado perciba que non ten a competencia suficiente para falala ou para empregala por exemplo na escrita. En varias ocasións, o profesorado da lingua galega conta como isto tamén é en

parte culpa do sistema educativo, xa que moito do profesorado, que é un factor importante tamén, non se implica no proceso de normalización do galego:

> **I4:** [...] hai materias en cambio que tiñan que estar dadas en galego que se dan en castelán | e: e un día creo que se dixo no claustro | que bueno que había certas materias que había que estar dando en galego e a contestación foi que bueno | que claro pero que: | en cambio tecnoloxía e tal que tiñan que estar en castelán estaban en galego entón que se non que lles tiñan que obrigar a dálas en castelán | e eu creo que con cousas dese tipo xa tes unha idea de como: funciona nese sentido | porque unha persoa normal pensaría "hai que facer un reforzo positivo cara ao galego" | porque evidentemente a situación das dúas linguas non é a mesma | e non se lle ocurriría a ninguén dicir "entón a estes vámoslle obrigar a: a falar en castelán" | pero bueno |

> **I18:** [...] eu | hai uns anos | e: impartín lingua galega para aqueles opositores e opositoras que acababan de aprobar | e entón tiñan que facer un curso de especialización que era de# nada | era dunha semana ou dúas | e había moito rebotado | aí a dicir "por que temos que facer galego nonseique | patatín patatán | e porque a miña materia é filosofía ten que ser impartida en galego e por exemplo química non ten que ser impartida en galego?" | a ver | e ti que lles contestas a esta xente? | eu se por min fora púñaas todas en galego | claro | non só filosofía | se non química matemáticas | e por que a ver | e: que criterio utilizaron esta xente pra dicir | "pois bueno teñen que impartirse en lingua castelá matemáticas física e tecnoloxía?" [...]

A través destas narracións, podemos observar como o profesorado percibe que o discurso da normatividade establecida polo goberno galego que chegou á Xunta no 2010 se reproduce tamén nos centros de ensino, e non por xente que pertence a postos de poder ou por representantes da Consellería de Educación, senón tamén polos seus propios compañeiros e compañeiras. A entrada no sistema educativo de ensino como profesor ou profesora debería levar aparellada a conciencia de que este acceso ao ensino leva tamén consigo a responsabilidade de que é necesario tamén dar aulas en galego nestes centros de ensino, dado que é a lingua de Galicia e que hai unha lexislación que promove a normalización da lingua galega. Porén, ao longo da nosa investigación escoitamos o concepto de que a creación do problema da lingua e a implantación deste decreto foi abrir o que se chamou popularmente a Caixa de Pandora do Decreto do plurilingüismo. Consideramos esta unha metáfora perfecta para esa batalla que se deu, unha batalla de resistencia de certo, contra a mudanza dunha normatividade a respecto da lingua galega, dado que, en definitiva, adoptar políticas institucionais que ampliasen a presenza desta lingua no ensino era iso, unha batalla. Chamámoslle batalla porque son grupos sociais moi poderosos neste país os que son contrarios a isto, non só elites políticas, mais tamén empresariais, que posúen unha grande afinidade co PP.

Para poñer un exemplo disto, estes días coñeciamos como a Comunidade de Montes Veciñais en Man Común (CMVMC) de Tameiga, torceu o brazo a un xigante como é a empresa que xestiona o Real Clube Celta de Vigo. Despois de anos de conflito, ducias de accións de presión e represión policial, o Real Clube Celta de Vigo S. A., dado que hoxe todos os clubes de fútbol profesionais son empresas, chegou a un acordo coa Comunidade de Montes renunciando a ocupar a maior parte do terreo comunal de Tameiga, algo que o xornal que publica esta noticia describe como unha "vitoria sen precedentes dos comuneiros de Tameiga" (Rodríguez 2025). Porén, é noutra escena que describe a noticia, na que nos queremos parar. Na altura na que se aprobou o macroproxecto da cidade deportiva e centro comercial que iría ocupar a maior parte das

USC DE COMPOSTELA

terras de man comunal de Tameiga, era presidente do Celta de Vigo o empresario Carlos Mouriño. Este empresario galego-mexicano está estreitamente relacionado en México co Partido Acción Nacional (PAN) e en Galiza co PPdeG. En novembro de 2020, en plena pandemia, Feijóo e Rueda, naquel entón en calidade de vicepresidente de Galiza, asistiron á inauguración da parte do complexo comercial que o Celta de Vigo quería abrir dedicada aos adestramentos e partidos dos equipos base do clube. Como relata o artigo:

> É a coñecida como Cidade Deportiva do Celta e está construída sobre a comunidade de montes de Pereiras, lindeiro con Tameiga e afin aos intereses da empresa de o partido. Fíxoo coas sospeitas fundadas de que aquela obra se realizara de xeito ilegal, xa que se recalificaran solos rústicos e se emitiran dúas licenzas de obras pensadas para unha envergadura moito menor da que finalmente acabaría sendo declarada non conforme a dereito. De tódolos xeitos, Feijóo e tamén Alfonso Rueda, en calidade de vicepresidente da Xunta, asistiron (Rodríguez 2025).

De novo, a partir destas escenas que retratan as relacións entre política e poderes empresariais, reiteramos a máxima de que inclusive aquilo que non o semella está revela como se sitúan os parámetros que determinan a linguaxe, o poder e as relacións sociais que se desenvolven nesta xerarquía que se institúe simbolicamente. O goberno galego sitúase, deste xeito, nun facer que fai. Implementa un decreto para o plurilingüismo que é, na verdade un proxecto para o apagamento progresivo do galego nos centros de ensino. Denominar un decreto así como decreto do plurilingüismo implica outros apagamentos. En primeiro lugar é apagar o coñecemento xerado a través da sociolingüística polo menos desde os anos 60, que demostrou que por debaixo do estándar dunha lingua, hai diversas variedades desa lingua que poderían constituír por si soas, unha categoría do plurilingüismo, o que acontecería co galego e co castelán falados en Galiza e que non se corresponden co estándar, e que en cada zona teñen o seu léxico ou os seus xiros lingüísticos e, por que non, as súas estruturas sintácticas diferenciadas. É un dobre silenciamente, porque ademais de apagar as voces daqueles galegofalantes, tamén apagaron as voces das persoas que falaban castelán mais que querían aprender galego. As consecuencias do Decreto 79/2010 foron alén dunha simple cuestión lingüística, foi a apertura a un tipo de discurso non era politicamente correcto sobre a lingua mais que grazas á campaña política da oposición ao bipartito se normalizou. Unha das profesoras entrevistadas relatouno nestes termos na súa resposta:

> **I15:** mira | esta lei é nefasta | ou sexa | a pesar de que o sea: mmm | para min en | xa che digo e entendín | o sea percibino | cando foi o bipartito había: eso | ilusión | houbo un momento de ilusión | de que a xente# fose de forma: digamos real ou ficticia | había un ambiente: positivo cara ao galego que | no momento do trilingüismo | foi pero vamos | hoxe e mañán | que a xente que: bueno | e tamén o de: este como se chamaba aquela trapallada de? | Galicia como era?
>
> <**E:** Galicia Bilingüe?>
>
> **I15:** eso tamén | tamén despertou moita conciencia de que: | dos dereitos dos castelanfalantes | e: | apareceron aí non? | a xente comentaba non? | nos# na sala de profesores | pois si pois "non é porque:" | pero: como comentarios | non houbo tampouco un | unha oposición tallante non sabes? | pero si que notei iso | que: que de haber algo positivo de cara ao galego | e que a xente: | pois ilusionante non? de cara ao galego durante todos esos | que de repente eso rachouse | TOTALMENTE | conseguiron rachalo | [asente] esa postura ilusionante non? | sen que haxa rechazo nin que eu percibira digamos un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> rechazo directo | si que: conseguiron que se cortase non? esa ilusión de cara ao galego | si que conseguiron ||

O relato desta profesora é da percepción de que o discurso arredor do decreto para a promoción do galego, un decreto totalmente legal e que estaba encamiñado a desenvolver o PXNLG, acabou cun momento de ilusión, cun ambiente positivo cara ao galego que mudou completamente co decreto do trilingüismo. A definición é que ese ambiente rachouse totalmente. E toda esta situación leva a que hoxe o profesorado describa situacións que son incribles dentro dunha sociedade con dúas linguas oficiais, como por exemplo nos conta esta profesora dun centro de ensino do Baixo Miño:

> **I19:** [...] se ti queres formar cidadáns competentes nas dúas linguas | que poidan escoller que lingua usan con total liberdade | necesitas as ferramentas que os fagan competentes | a Lei de Normalización Lingüística establece que o alumnado ten que rematar o ensino obrigatorio con igual dominio oral e escrito dos dous idiomas | ssss eso non se produce | quero decir que eso: | eu tódolos anos pregunto en cuarto | "levantade a man os que vos sentides igual de seguros, de competentes, coa mesma fluidez e a mesma seguridade nas dúas linguas" | ninguén | "cantos vos sentides máis seguros e máis cómodos e con máis fluidez en castelán | todos | entón | realmente o que establece a normativa non se está cumprindo | non estamos formando cidadáns e: cidadás que se desenvolven con igualdade de competencias nos dous idiomas [...]

A percepción do profesorado é de que hai aulas enteiras con alumnado que non se sinte competente en galego, e non só nos primeiros cursos da ESO, recén chegado do ensino primario onde o profesorado pode non priorizar que o alumnado mellore as súas competencias en lingua galega, como describe esta profesora, isto acontece en cuarto da ESO. Unha ferramenta que podería ser chave para frear este proceso de desnormalización, apañando o concepto de Monteagudo (2019), son os Equipos de Normalización Lingüística. Estes equipos, constituídos a través do Decreto 324/1996 (Xunta de Galicia 1996) a través do cal se aproba o regulamento orgánico dos institutos de ensino secundario, terían como función, segundo o artigo 82.1 dese decreto, a de "potencia-lo uso da lingua galega nos centros".

Como aconteceu coa introdución da lingua galega no ensino, os consecutivos decretos foron ampliando o seu papel nos centros de ensino até o Decreto 124/2007, que supuxo, segundo Losada (2012, p. 284): a "potenciación da figura dos equipos de normalización e dinamización lingüística". Segundo Formoso (2012, p. 392), no tocante á vertente da planificación lingüística que lle afecta aos centros, hai que ter en conta que a elaboración dos Proxectos Lingüísticos de Centro (PLC), deberían ser os auténticos motores da normalización do galego en colexios e institutos. Mais até o momento, traducíronse nun trámite burocrático, debido a que non se tomou en serio a planificación lingüística, e boa parte disto é que a administración tampouco o fixo. O novo decreto converte os PLC en documentos nos que teñen que participar os responsables dos Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL) e sinalar que compañeiros e compañeiras deben pasar a dar as súas aulas en castelán aínda que non queiran.

A implementación do decreto do plurilingüismo supuxo tamén un golpe contra estes equipos de normalización. En primeiro lugar no que respecta ao nome, que muda de normalización para dinamización. Esta mudanza de nome transmite a nivel simbólico que a lingua galega non precisa ser normalizada, o que se traduce en que non hai un conflito lingüístico dentro da sociedade galega, o que á súa vez traslada a idea de que as dúas

USC DE COMPOSTELA

linguas que existen en Galiza están na mesma situación. Como veremos máis adiante, isto traduciuse en innúmeras manipulacións por parte da Xunta de Galicia arredor dos datos publicados polos diferentes centros de investigación estatística ou sobre a lingua galega. Como veremos, a perda de peso e de espazo dos Equipos de Normalización -no noso traballo continuaremos chamándolle así pola convicción da perspectiva glotopolítica que insiste en sinalar o conflito- Lingüística é algo do que o profesorado é moi consciente o profesorado entrevistado. Os equipos de normalización lingüística son totalmente denostados hoxe en día, un "marrón" que che leva a "tragar moitos sapos" como di unha das profesoras entrevistadas na súa resposta á pregunta da percepción que teñen sobre o papel dos equipos de normalización lingüística nos centros:

> **I20:** [...] | cando me deron a definitiva para aquí | chamoume o diretor deste sentro cando aínda estaba no outro para desirme se eu collería a coordinasión do equipo | porque non había ninguén que a quixera | entón se non terían que darlla a un interino que cheghase | non había ninguén no instituto que quixera coordinar o equipo | así que | esa é a situasión dos equipos | a xente non quere este marrón | por que? | porque non é nada ghratificante | é moitísimo traballo | a min ghústame eh | e a min ten as súas ghratificasións inda que como moitos marróns e tragho moitos sapos | pero bueno levo moitos anos entón estou afeita | emm a xente: non o quere | por que? sobre todo por que? | porque é un traballo: moi inghrato | non está recoñesido por ninghén | non se apoia desde ningún sitio | non hai máis que mirar o apoio que temos desde a administrasión | si | bibliotecas escolares veña a eito | cartos apoio recoñesementos | aos equipos? | nada | nada | entón a xente está moi desmotiva e: e bueno | pois sobrevives | danche tressentos euros | que fas con tressentos euros hoxe en día nun instituto? | pois non sei […] e despois é moito tirar de traballo voluntario é desir | eu boto: eu e os meus compañeiros | botas horas e horas e horas | descóntanche dúas pero para poder desenvolver cousas botas horas e horas e horas | e tardes aquí cos do club de debate | e tardes con non sei que | e radio na casa que teño que montar proghramas e recreos aquí ca rapasada# é desir | tes que: meterte no tema de que es da ONG da lingua [...]

Como vemos a través deste fragmento da resposta dunha das profesoras entrevistadas, ninguén quere coordinar os equipos de dinamización. Como vemos, tamén o traballo de garantir a presenza do galego nos centros de ensino a través dos equipos de normalización, pódese considerar un traballo voluntariado por parte do profesorado, que alén das súas horas de traballo ten que pasar horas e horas "extra" dentro dos centros para sacar adiante proxectos, e todo iso cun financiamento moi por debaixo do necesario para o desenvolvemento dos mesmos. Poderiamos pensar que este orzamento é o dun centro pequeno, mais esta profesora traballaba na época na que foi entrevistada nun dos centros máis grandes do concello no que estaba situado, na área metropolitana da cidade de Santiago de Compostela e tiña case quiñentos alumnos e alumnas. Outra profesora que nos fala da precariedade na que se atopan hoxe en día os equipos de normalización lingüística dos centros de ensino secundario relata o seguinte:

> **I22:** está claro que a política lingüística da Xunta foi converter os equipos de dinamización en meros# en mera decoración nos centros | eso está claro porque non os aniquila porque non pode | que senón aniquilaríaos | ou sexa | a sección bilingüe temos claro que foi que se perpetrou como este: | a ver como se pode dicir | como agasallo | como cesión | para unha parte do profesorado que se negaba a dar aulas en galego | entón aí perpetrouse unha cesión bilingüe en certas materias que sobre todo nas cidades claro | que foi onde triunfaron tamén as seccións bilingües | agora ao mellor xa non | agora igual xa está moi difuminado non? | pero hai# cando empezaron tiñámolo moi claro | e ao mesmo tempo diso fóiselles sacando funcións e sobretodo presuposto aos equipos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> dinamización | que se deixaron de chamar normalización lingüística para chamarse dinamización lingüística | que a min me parece como | non sei ehm | un acto de ximnasio | de actividades de lecer dos concellos | dinamización de nonseique | esta palabra non acaba de convencerme | como que o descafeína así un pouco | antes eran equipos de normalización | lingüística | así a secas | e claro | bueno | eu creo que a xente nova | as camadas novas de novo profesorado de galego eu teño moita esperanza neles | e que van dar caña e que van estar en combate ||

Podemos ver como a través dunha dilatada experiencia como docentes no ensino público, estas profesoras relatan a transformación que percibiron dos equipos de normalización lingüística, que foron situados como eixo central da normalización lingüística dos centros polo Decreto 124/2007 e que, co decreto 79/2010 foron transformados nun elemento burocrático que, ademais de recibir un financiamento irrisorio, ten que sinalar no PLC en que lingua ten que ensinar o profesorado a súa materia, mesmo cando isto significa que o profesorado galegofalante vai ter que ensinar en castelán. Unha pinga máis para que o alumnado teña menos presenza do galego no ensino. A situación dos equipos de normalización nos centros tamén é debido a un proceso de recortes no sistema educativo feito polo novo executivo galego que fixo dos recortes no sistema público a súa política. Como podemos ver no seguinte gráfico, a entrada do PP no goberno da Xunta despois do goberno do PSdeG e o BNG supuxo unha redución drástica no orzamento destinado para normalización, o que chega a cada centro en forma de trescentos euros ao mes:

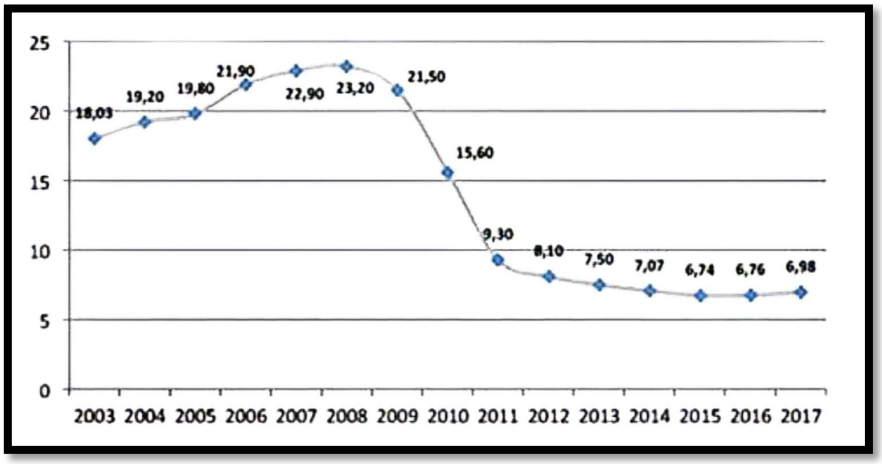


Figura 16. Evolución del presupuesto de política lingüística de 2005 a 2017 en millones de euros. Fonte: Monteagudo (2019, p. 31).

Cando observamos a situación do galego no seu contexto global, entendendo as relacións que se dan entre as políticas lingüísticas aplicadas no ensino e as relacións de poder entre políticos e empresarios que sempre ollaron para o galego con desprezo, entendemos certas situacións que se deron arredor dos datos que veñen indicando o descenso de galegofalantes desde a chegada de Feijóo ao goberno galego no 2009. En decembro de 2014, catro anos despois da entrada en vigor do Decreto do plurilingüismo, publicábanse os datos do IGE 2013. Nestes datos, entre outras cousas, constatábase unha caída de máis dun 6% da lingua inicial da poboación de 15 anos ou máis. No 2018 houbo un repunte, do 42,9% que declaraban como a súa lingua inicial como o galego, no 2018

declarábano un 44,4%, sería este o alumnado dos proxectos de inmersión do decreto para a promoción do galego acadando a idade de 15 anos ou máis? Xa os datos do IGE 2023 constatan a debacle: só un 37,7% sinala o galego como a súa lingua inicial. Pola contra, entre o 2018 e o 2023 case un 5% máis da poboación nesta franxa etaria indica as dúas linguas como as súas linguas iniciais. A pesar da dificultade de análise do que as persoas queren dicir que aprenderon as dúas linguas iniciais, o que isto constata é unha ruptura da transmisión interxeracional do galego alarmante. A respecto dos datos de 2013, como podemos ler no *Faro de Vigo*, un xornal do que ninguén ten sospeita que sexa contrario ao goberno é o seguinte:


Galicia

Morrazo Pontevedra Ourense Arousa Deza-Tabeirós

Feijóo responsabiliza a las familias de que haya menos niños que hablen gallego

El presidente defiende que "nunca antes tantos escolares estudiaron esta lengua" »Acusa a Yolanda Díaz de "frivolizar" al tildarlo de machista

Núñez Feijóo. // Xoán Álvarez

"Antes no estudiábamos gallego pero lo hablábamos en casa. Ahora estudiamos gallego pero lo hablamos menos en familia". Ésa es la conclusión que extrae el presidente de la Xunta, Alberto Núñez Feijóo, tras el estudio del Instituto Galego de Estadística que revela que el número de niños que habla este idioma ha caído un 37 por ciento en la última década. El jefe del Ejecutivo gallego defendió el papel del sistema educativo y responsabilizó a la familia del descenso en la cifra de escolares gallegohablantes.

Figura 17. Feijóo responsabiliza a las familias de que haya menos niños que hablen gallego. Fonte: Pérez (12 de decembro do 2014).

Algo sobre o que nos parece importante chamar a tención, non é só a culpabilización das familias de que as súas fillas e fillos falen menos galego, senón o parágrafo co que abre o artigo. Neste parágrafo no que se comezan as xusfiticativas do presidente galego sobre a perda de falantes nas que a culpa recae na familia, observamos como hai unha naturalización da situación diglósica que facía que as persoas só falaran o galego en ambientes familiares e, ademais diso, tamén se fai unha asociación entre aprender galego como materia obrigatoria no ensino e falalo. Mais esta non é a última das polémicas do executivo galego procurando a culpa do descenso de galegofalantes en calquera sector social e non no propio goberno galego e nas súas políticas lingüísticas. No ano pasado, despois da publicación dos datos do IGE de 2023 (IGE 2024), onde os datos dicían que por primeira vez na historia o galego era a lingua menos falada en Galiza, a noticia resoou coma unha bomba atómica, o que aparellou diversas reaccións en cadea [7]. Unha delas foi

[7] É necesario aquí agradecer a xenerosidade de Ana Iglesias pola conversa arredor da súa presentación no congreso da Asociación Galega de Antropoloxía (AGANTRO). Este congreso levaba por título: A antropoloxía galega fronte á emerxencia lingüística. Dentro deste congreso, a ponencia de Ana Iglesias deuse nunha mesa redonda titulada: A emerxencia lingüística. Que podemos facer dende a antropoloxía?

a da propia Xunta e do seu Secretario Xeral de Lingua, que no Portal da Lingua Galega (PLG) publicaba o seguinte:



Figura 18. A enquisa do IGE pon de manifesto que 7 de cada 10 persoas se comunican en galego. Fonte: O Portal da Lingua Galega (11 de outubro de 2024)

No interior desta noticia, que é na verdade un comunicado co posicionamento sobre os datos do IGE (2023) podemos ler:

> Valentín García destacou que dos datos publicados hoxe, e que recollen o resultado das entrevistas realizadas ao longo do ano 2023, despréndese que se relaciona en lingua galega un 69,25% (Portal da Lingua Galega 2025)

Se formos ver os datos do IGE, observamos que: a porcentaxe de persoas que declara falar galego sempre é un 24,37%; as que declaran falar máis galego ca castelán é dun 21,86%; as que declaran falar máis castelán ca galego é dun 24,11% e as que declaran falar en castelán sempre é dun 29,66%. Se sumamos as persoas que falan en galego sempre ou máis galego ca castelán o resultado é un: 46,23% que di que fala galego sempre ou máis galego ca castelán e, polo tanto non nos dan as contas. Porén, o que fai a Secretaría de Lingua realmente é: a estes datos súmalle os das persoas que falan máis castelán ca galego, o que suma arredor dun 70%. Mais, que é o que acontece aquí? Que os datos representados deste xeito son capciosos. Si que é certo que as persoas que falan máis castelán ca galego probablemente desenvolvan unha parte da súa vida en galego, mais estes espazos nos que empregará o galego serán moi residuais ou ritualizados,o que acontece é que, convencionalmente, a análise dos datos nunca se dá nestes termos. En calquera estudo de sociolingüística de carácter cuantitativo, os datos exprésanse sumando só galego e máis galego ca castelán dunha banda e, doutra, só castelán e máis castelán ca galego.

Deste xeito, a Xunta réxendose pola máxima "se non che gusta esta realidade teño outra", realiza unha operación matemática de lavado de cara dos nefastos datos sobre o número de falantes de galego e, especialmente, entre os máis novos, xa que as persoas de entre 5 e 14 anos, sumando, esta vez si, declaran que empregan só o galego ou máis o galego ca o castelán un 16,19% o que representa, segundo podemos ler no informe da RAG sobre os datos do IGE (Monteagudo, Loredo & Vázquez-Grandío 2024, p. 29), un descenso de arredor dun 10% de falantes de galego respecto a dez anos atrás, no 2013 e é máis dramático se o compararmos cos datos do 2003, onde un 40% das persoas de entre 5 e 14 anos declaraba falar só galego ou máis galego ca castelán, o que significa un descenso en vinte anos de case un 25% de falantes habituais de lingua galega. Evidentemente, nesta noticia-comunicado que presenta a postura oficial da Xunta tamén hai a quen botarlle as culpas. O que acontece é que despois de quince anos cunha política política lingüística que cercena o galego en tódolos ámbitos da sociedade e que reduciu a presenza do galego no sistema educativo, a culpa non é do goberno galego que mantén esta política lingüística. Como podemos ler no corpo do texto:

> Valentín García precisou que a enquisa estrutural a fogares que se realiza cada cinco anos engade nun dos seus epígrafes que neste período de tempo a poboación procedente do exterior que chegou a Galicia é de máis de 115.000 persoas. "Trátase dun dato moi importante que inflúe directamente no incremento de castelanfalantes, converténdose nun nicho de potenciais neofalantes para os que desde a Administración autonómica xa estamos deseñando medidas como son os cursos específicos que anunciamos esta mesma semana" (Portal da Lingua Galega 2025).

Polo tanto, o descenso dos falantes de galego xa non é culpa das familias, mais das persoas do exterior que chegan a Galicia e que "inflúe directamente no incremento de castelanfalantes". O que chama a atención desta afirmación son tres cousas: en primeiro lugar o cariz racista desta declaración, xa que sobre as persoas migrantes recae a culpa de moitas cousas que non son verdade grazas, entre outras cousas a discursos de partidos políticos como o propio PP ou VOX como para que aínda por riba recaia a culpa da perda de galegofalantes; segundo, invisibilízase a grande cantidade de procedencia de persoas de países diferentes que non falan castelán; e terceiro, asúmese que a lingua de socialización cando chegan a Galiza é o castelán. Aparte de todo isto, unha medida real pola que o goberno galego podería comezar mais non abordou até a data, polo que sei, é a de eliminar a exención de lingua galega para as persoas do exterior e crear mecanismos dentro do ensino medio para que as persoas migrantes aprendan galego e poidan integrarse nesa lingua nos centros de ensino. Unha das profesoras entrevistadas falounos da grande cantidade de persoas migrantes ás que o sistema educativo galego só lles dá unha exención de galego durante dous anos e, ou ben se interesan moito pola lingua por conta propia, ou poden verse lastradas no futuro cando se teñan que enfrontar á materia de galego noutros niveis:

> **I4:** [...] non hai un reforzo real | despois no meu centro por exemplo hai moitísimo alumnado que vén de fóra | de México de Venezuela de Marrocos de Palestina | bueno hai moitísima xente de fóra | moitísima | e: eu ao mellor en cada clase pois podo chegar a ter cinco ou seis alumnos e: | que aparte chegaron o ano pasado ou chegan este ano éntranche en terceiro da eso sen saber absolutamente nada de galego | e a única medida que hai para ese alumnado é que estea exento dous anos | entón claro | eu dígolles mirade | é que non podedes estar sen facer nada en lingua galega dous anos | porque no momento no que deixedes de estar exentos o voso problema vai ser aínda máis grande | e non hai ningunha | ningún mecanismo | nun centro desas características que ten moitísima xente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> de fóra | non hai ningún mecanismo como pra facer e: pois | un# bueno | unha diversificación ou algo para facer inmersión lingüística o que sería o lóxico | porque son moitos casos o sea non son nin un nin dous | estamos falando que ao mellor no centro pois habería | haberá como: ao mellor corenta alumnos e alumnas que necesitan ese: ese traballo de inmersión [...]

Só para rematar este apartado, queremos sinalar como alén de non dar ferramentas para que o profesorado poida desenvolver o seu traballo dunha maneira adecuada, o goberno galego pode crear un problema onde non o hai, culpando ás persoas migrantes de non falar galego. Neste primeiro mandato de Rueda ademais, unha das primeiras medidas que tomou o seu executivo arredor da lingua foi retirar a palabra políticas da figura da Secretaría Xeral de Políticas Lingüísticas, pasando a chamarse só Secretaría Xeral de Lingua. É de novo o mecanismo de pasar de denominar aos Equipos de Normalización Lingüística a chamalos: Equipos de Dinamización Lingüística. Trátase de silenciar o conflito, de presentar, a través de elementos simbólicos, unha realidade alternativa. Mais a través deste xesto simbólico, ao noso ver, confírmase que o actual goberno da Xunta non ten interese en facer políticas lingüísticas para promocionar realmente o galego. Unha das últimas noticias que soubemos esta semana foi o cesamento de José Antonio Campo Andión, histórico director do IGE nomeado xa por Manuel Fraga no ano 1991 e que voltou ao cargo con Feijóo no 2009. Como podemos ler na noticia:

> A formas do cesamento de Campo Andión son relevantes. Malia ter case 75 anos de idade, non deixa o cargo pola súa veteranía ou por xubilación, o que podería propiciar unha marcha a petición propia. Formalmente foi destituído por proposta do conselleiro Calvo. E sucede nun contexto de ambiente enrarecido en torno a un dos organismos con máis prestixio da autonomía pola decisión do Goberno de eliminar a súa habitual adscrición á Consellería de Facenda e integralo na estrutura orgánica da Presidencia da Xunta (Lombao 2025).

Na mesma noticia, avánzase que a Xunta vai convocar un contrato para a entrada de empresas privadas na xestión dos datos do IGE, e que este podería ser un dos motivos da destitución do seu director.

6.3.3 O profesor de Física e Química que falaba tódalas linguas

Para rematar este apartado dedicado ás políticas lingüísticas, imos presentar aquí unha escena glotopolítica dun dos resultados da política lingüística da Xunta de Galicia desde o 2010, e é que no reparto de materias en lingua castelá e en lingua galega, matemáticas, tecnoloxía ou física e química eran materias que se decretaba que non podían ser impartidas en lingua galega. E que aconteceu co profesorado destas materias que falaba lingua galega? Como xa fomos vendo, moito deste profesorado simplemente mudou de lingua para dar a materia, xa que posiblemente eran castelanfalantes ou, mesmo que falasen galego, terían prexuízos contra esta lingua e sentiríanse máis cómodos impartindo a materia nela, xa vimos como as mudanzas na normatividade tiveron mudanzas nas actitudes.

Mais, tamén xa vimos no testemuño do profesorado que algúns docentes deste colectivo declaráronse insubmisos, mais declararse insubmisos e continuar as súas materias en galego non lles resultou fácil. Como nos contaron nalgúns relatos, houbo docentes que foron denunciados a inspección e aos que se lle abriron expedientes por continuar a dar as súas aulas en galego. No proceso da nosa investigación coñecemos un

destes profesores, un docente de Física e Química dun instituto de Ponteareas que, coa entrada do decreto do plurilingüismo foi denunciado dentro do centro educativo no que traballaba por dirección á inspección educativa. Para observarmos como estes docentes sentiron na propia pel o estado de excepción que abriu a implantación deste decreto imos remitirnos ao seu relato:

> **I23:** eu sempre lles dixen que podían incluso facelos exámenes se era cuestión deles | facer os exámenes en castelán ou en inglés ata lle decía se querían | ou en alemán | que eu falo alemán tamén |

O primeiro que temos que apuntar, é que este profesor é poliglota. Mesmo que topamos con esta situación un pouco específica, podemos dicir que xa coñeciamos o seu traballo antes de desenvolver esta investigación e, dentro do seu traballo sempre mostrou unha grande sensibilidade cara ao alumnado migrante e cara as lingua que este alumnado falaba. Dentro dos proxectos que levou a cabo no centro educativo no que daba aulas, este docente destaca o seguinte:

> **I23:** eu sempre estuven moi sensible | agora non porque agora hai internet | e todo o mundo pode mirar o que hai en Sudáfrica dándolle a un botón | pero cando eu empecei non había nada diso | era unha sociedade moi homoxénea | eemmm | con pouco coñecemento da variedade e da diversidade a nivel de linguas de culturas que había# | e de relixións e de crenzas en todo o mundo | e eu fixen sempre cuestión de que dentro das miñas posibilidades | o alumnado recibira esa información | aí xa era dentro dos proxectos | non era na miña asignatura que para eso é moi dura non? | a asignaturas de física e química era moi dura pa iso | pero: que quero decir con isto? | que eso me levou a propoñer xornadas de integración | contactando con persoas de outras orixes | que existían aquí en Ponteareas | e fixéramos un ano unha experiencia moi bonita | que fora xuntar persoas de seis etnias diferentes que vivían aquí | que eran etnia xitana | orixen árabe | brasileira | e: suízo-alemana | euskera | vascos e cataláns | e entón previamente | coa colaboración de profesorado de todo o centro | había daquelas un | unha presenza moi activa a nivel de dinamización lingüística | a nivel de: asignaturas transversais de contidos transversais | se fixo unha: sensibilización | o alumnado escolleu cal desas linguas lle molaba máis | e se fixeron unhas fichiñas para aprender a saudar | para que esa persona cando chegara a esas aulas fora saudado na súa lingua | e lle tiñan unhas preguntas | como me estás facendo ti a min | que che pregunten gusta moito | porque aínda que ti sabes o que queres dicir | é distinto que alguén che manifeste interés por eso que dis | entón esas persoas foron recibidas con calidez e quedaron moi gratamente sorprendidas | e respondían a tódalas preguntas que lle facían | que algunhas preguntas eran moi fortes | ás persoas musulmanas | ás persoas xitanas había prexuízos aí que se:# que aparecían nas aulas | o alumnado aí non hai barreiras non?

Parécenos importante chamar a atención sobre o enfoque transversal deste docente no que prepondera unha visión multilingüe sendo da área de ciencias. A pesar de ser un docente da materia de física e química o seu interese polos idiomas foi unha constante na súa formación mais, todos os proxectos que desenvolveu sempre tiveron o galego como lingua de referencia, como nos conta no seguinte fragmento:

> **I23**: mira | eu comentárache antes que eu | eeemmm nun momento dado | tuven que enfrentarme coa posibilidade de que# | coa cuestión de se o galego era bo ou non para facer# | eu nas aulas usei sempre o galego e moi ben | porque o entorno aquí en Ponteareas sobre todo era galegofalante | despois foi cambiando | actualmente eu diría que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> retrocedeu [...] nun momento dado fago unha proposta | unha unidad didáctica interdisciplinar sobre o ensino da teoría da relatividade | e a presento a un premio | un premio a nivel estatal | eu pregunteime a min mesmo | "e será bo presentalo en galego a un premio estatal?" | e dixen "bueno | ti preséntao" | me respondín a min mesmo que o presentara en galego | e para a miña sorpresa | recibín o premio e e: alí coñecín a persoas como Jorge Mira | que é un gran divulgador [...] estábamos os dous premiados | os dous galegos éramos el e máis eu | estabamos en Suíza | nas instalacións do CERN con catrocentos científicos de toda Europa | e home alí se usaba o inglés | pero o meu traballo era un traballo feito en galego | chegou hasta alí | e despois xa máis adiante: | e: fixen unha tese | fixen o doutoramento en didáctica das ciencias experimentais | e ao presentar a tese tamén había a cuestión de en que lingua presentala | estuvemos dudando porque o tribunal iba a ser xente de fóra | de Madrid de Andalucía | pero preguntei se habería algún problema | e: mmm dixéronme que en principio non tería por que habelo | e se alguén quería que se lle traduciran algunhas cousas pois que se lle traducirían | entón eu teño a miña tese de doutoramento sobre a didáctica da relatividade de Einstein en galego | que eso talvez quitara posibilidades de edición? | non digo que non | pero foi unha: foi unha decisión asumida […]

Como observamos no relato deste docente, a súa perspectiva á hora de desenvolver o seu traballo como docente pasa por unha efectiva visión multilingüe do ensino, mais sempre empregando como referente o galego como lingua asumida para desenvolver este traballo. Como podemos percibir, tamén había un ambiente favorable ao galego, por exemplo para publicar a súa tese e, como percibe tamén Rodríguez (2022, p. 10), á hora de traballar en Europa, a utilidade real do castelán ou do portugués era a mesma: "pura anécdota. A condición do galego como lingua subordinada ao español [...] esvaécese nese contexto onde todas as linguas aparecen subordinadas ao inglés. Neste contexto galegofalante, multilingüe, de sensibilidade coas diferentes linguas e culturas -toda a sensibilidade que se pode dar nun contexto como a Ponteareas de finais dos 90 e comezos dos 2000- o galego era unha lingua de utilidade para a ciencia e para calquera ámbito académico:

> **I23:** [...] con respeto á miña posición do galego e as ciencias | as ciencias máis# a física moderna que é o ámbito máis e# podíamos decir actual da fronteira da ciencia non? | non hai ningún problema | o galego sirve para calquer tipo de: de: de ámbito científico e académico | iso é a miña posición ao largo da miña experiencia [...]

Mais, logo da implantación do decreto do plurilingüismo, o discurso producido por algúns sectores sociais, comezaron a espallar o que hoxe chamariamos *Fake News*, como xa vimos en *La Voz de Galicia*, onde se dicía que había risco de caer no monolingüismo, que o estándar do galego se fixo moi rápido, ou que se estaban a cometer excesos co galego. Para amparar este tipo de argumentos, comezaron a espallarse cousas como que, no libro de matemáticas en galego aparecía, no canto de dous ao cubo, "dous ao caldeiro". A parella deste profesor, que era mestra, foi a primeira en ouvir esta mentira que se espallou moi rápido:

> **I23:** [...] eu sempre: manifestei que eu daba a miña asignatura en galego | e había outras profesoras e profesores que encantados porque así o podían dar en castelán | pero: nunca houbo ningún problema porque estabamos dentro da legalidade | e: hacia o final dese período | empezaron a haber | para a miña sorpresa | sobre todo en primaria | a miña: muller é profesora de primaria | emmm de repente as persoas posicionadas contra o galego ou: a favor do castelán no ensino | empezaron a correr o bulo de que se estaban cometendo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> excesos | como por exemplo | chamábanlle o dous ao caldeiro | e: o dous ao caldeiro aparecía por tódalas partes que ti empezabas a moverte | si si pero é que se está aquí chegando ao exceso do dous ao caldeiro | que significa? | se decía que unha editorial publicara un libro de matemáticas en galego | traducindo dos al cubo por dous ao caldeiro | e decían que eso era unha aberración | que como lle íamos explicar eso aos alumnos que parecía mentira eses enxebrimos e esas cousas | pois unha das compañeiras tomara a molestia de coller tódolos libros de texto en matemáticas | de tódalas editoriais e en ningunha delas encontraron esa expresión | é decir | foi un bulo fabricado | pero foi moi efectivo | porque todo o mundo estaba moi convencido de que se estaban cometendo excesos | eso axudou a que houbera | [...]

Como podemos ver, o docente transmite unha situación no que o reparto horario en galego e castelán se realizaba dun xeito tranquilo, non había un confronto, como describe moito profesorado cando se trata de facer cumprir o PLC hoxe en día. Como el mesmo di, o bulo do "dous ao caldeiro" foi un bulo fabricado, pero moi efectivo. Este tipo de bulos eran moi efectivos para sustentar os discursos que se articulaban a partir de grupos sociais contrarios á normalización lingüística, e aos que logo lle daban voz nos medios. Este bulo, entre outros, segue aínda moi vivo na internet, o que tamén é coherente cos relatos do profesorado que din que o peor da implantación do actual decreto foi o discurso creado arredor del o partido que na época era a oposición ao goberno no parlamento:



Figura 19. Leiras Magnéticas e Dous ao caldeiro. Fonte: Twitter. Publicación do 18 de xaneiro de 2019.

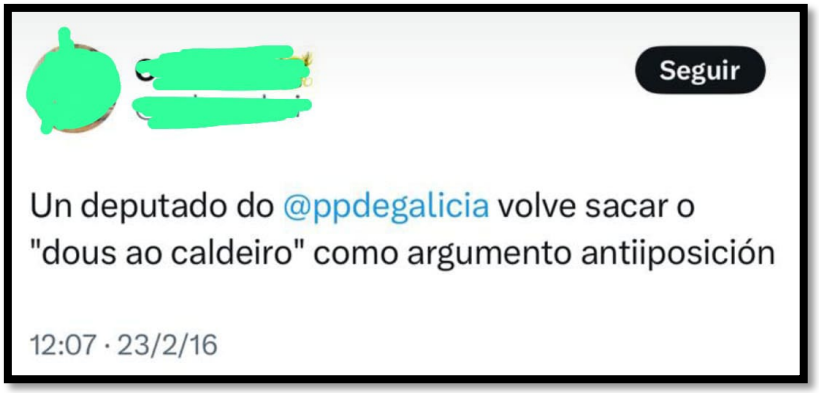


Figura 20. Un deputado do PP volve sacar o "dous ao caldeiro como argumento antiimposición. Fonte: Twitter. Publicación do 23 de febreiro de 2016.

Como podemos ver nestes twits, as *Fakes News* -antes de que as chamaramos así- que dicían que nas matemáticas se empregaba o "dous ao caldeiro" ou as "leiras magnéticas" na física servían para ese mesmo fin: deslexitimar o ensino de ciencias en galego. A pesar de que o docente que entrevistamos tiña unha ampla experiencia no ensino e sempre percibiu o galego como lingua válida, este tipo de argumentos falsos que sustentaban os discursos contrarios ao galego, atoparon voz e continúan a reproducirse aínda quince anos despois a través de representantes do goberno da Xunta de Galicia. A pesar de que as imaxes que vimos anteriormente desmontan os argumentos, os *bulos* seguen. No contexto que propiciou a articulación destes grupos sociais e que levou a que o goberno posterior ao bipartito implantase unha lexislación lingüística na que se prohibía impartir materias de ciencias en lingua galega, creouse unha situación que supuxo, para este profesor, para quen a propia experiencia até entón demostrara que unha materia como física e química se podía dar en galego sen ningún problema, unha situación que noutro contexto se podería considerar acoso no ambiente do traballo ou de reprimir a súa liberdade de expresión.

A través do seu relato podemos observar como este decreto situou a este docente nunha posición que el sentiu de violencia institucional, fronte á cal, desde a súa perspectiva, fixéronse necesarias medidas defensivas:

> **I23:** [...] entón claro | de repente chega este decreto | e neste decreto para a miña sorpresa | e: colocan unha norma que di que debe ser impartido en castelán matemáticas e física e química | o sea | asignaturas que estou impartindo eu | claro | o cal me coloca nunha situación de ilegalidade | é decir | de repente xa non hai libros de texto en galego | eu sempre utilicei libros de texto en galego | e: entón eu empecei a adoptar medidas defensivas | foron moitos anos desto | primeiro: deixei de usar libro de texto e fixen apuntes online | en internet | entón bueno | pois e: eu explicaba as miñas clases en galego | sempre teño que decilo | e: mmm | mantiven unha posición de achegamento ao alumnado é decir | eu se algunha persoa verdadeiramente tiña dificultades contrastadas por min para entender o que eu quería explicar ía á súa lingua | é decir pasoume con alumnos castelanfalantes pero tamén con alumnos de orixe ucraíno e con alumnos de orixe chinés [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como podemos observar a partir deste fragmento, a implementación do decreto para o plurilingüismo que prohibiu empregar a lingua galega nas materias do ámbito científico como matemáticas ou física e química supuxo para este profesor a elaboración de medidas defensivas. A desaparición de libros de física e química en galego levou a que materiais que el empregara ao longo da súa carreira no ensino desaparecesen. O relato, lido desde fóra por alguén que sabe que o galego é unha lingua oficial pode chegar a parecer distópico. Un decreto para o plurilingüismo que fixo que desaparecesen libros dunha das linguas oficiais de Galiza.

A partir da súa narración, tamén vemos que as medidas que adopta este profesor son as medidas que calquera outro profesor elabora para garantir que o galego teña presenza dentro do ensino: a elaboración propia de apuntes, desta vez en liña ou a aproximación ao alumnado que non conseguía entender a materia que el impartía na lingua do seu alumnado. Como podemos observar a través do que nos conta, non era moitas veces a lingua dos materiais a que implicaba algún tipo de problemática para entender a materia. Isto tamén derruba o mito de que os emigrantes chegados de fóra só son castelanfalntes ou que falan castelán. Neste fragmento do profesor de física e química que entrevistamos, observamos que en todo momento, o seu perfil lévao a ser unha persoa que consegue comunicar co alumnado en galego, e isto dáse só por un motivo: vontade.

Podemos retomar aquí teorías comunicativas de Harris (1981) Taylor (1997; *apud* Del Valle 2017) e Cameron (1995). Observamos como na descrición que o profesor relata da súa comunicación co alumnado hai unha negociación do sentido, das trocas lingüísticas co seu alumnado. Esta negociación, neste caso, ten como finalidade unha aprendizaxe, non só de métodos de cálculo, mais da propia lingua. Esa negociación ten, neste contexto concreto, a vantaxe de que se dá unha aprendizaxe dun xeito bidireccional ou recíproco, as funcións dispositivas da linguaxe increméntanse nos dous falantes. Esa é a natureza social dun acto comunicativo, que este profesor entende á perfección á hora de executar as súas aulas. No polo contrario a este acto comunicativo sitúase o decreto do plurilingüismo. Cales foron os criterios para prohibir a impartición de materias do ámbito científico en lingua galega? O relato deste docente é moi rico en detalles sobre o que lle aconteceu a partir da implementación deste decreto. Consideramos que moitos destes detalles pretenden chamar a atención de como debería ser a educación en Galiza, dado que como nun determinado momento nos conta:

> **I23:** [...] eu levaba | participaba# bueno | estaba no departamento de normalización lingüística | pero dentro dese departamento eu facía unha iniciativa | como eramos unha escola asociada da UNESCO | que era sensibilizar a presenza de linguas por todo o mundo | e elaborei unha: especie como de teoría persoal tamén | que era | para defender a presenza de linguas minorizadas como a lingua galega e moitas outras | e evitar a súa marxinalización do ámbito internacional | emmm | acudín a usar | a propoñer usar xestos internacionais | non sei se se entende esto | é decir | unha persoa pode decir# saludar outra persoa por exemplo decíndolle | "ola amigo" | ou pode decir en wolof "salam aleikum sama xarit" | desa maneira e: | pois estuven desarrollando tamén os materiais online | e: mmm | e o alumnado | de forma voluntaria pois podía iniciarse en calquer lingua no instituto | no noso instituto chegamos a ofrecer doce linguas estranxeiras | en actividades voluntarias extraescolares | é decir | pero había quen aprendía a iniciarse en árabe | en chinés en swahili [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consideramos que esta riqueza de detalles no seu relato non só sobre o que lle aconteceu senón tamén a súa traxectoria antes da chegada do decreto, ten como finalidade chamar a atención de que a súa actitude con respecto ao emprego da lingua galega nada tiña que ver cunha actitude de oposición a un plurilingüismo real dentro da aula. O paradoxo de toda esta situación é o de que a un profesor con este perfil, que elabora proxectos de acollida de migrantes, onde teñen acollida todas as linguas "que lle aparecen por diante", que idea unha metodoloxía para que en actividades voluntarias extraescolares o alumnado poida aprender 12 linguas estranxeiras, o suposto decreto para o plurilingüismo, o que fixo, foi precisamente, silenciar o seu idioma na aula:

> **I23**: comenteiche antes que eu me: defendín a min mesmo internamente decindo que non era o mesmo impartir nunha lingua | que: prohibir o uso doutra lingua | que era o que eu xa che digo que tentaba facer | é decir se a unha persoa lle teño que impartir en chinés impártolle en chinés | pero eso: sen deixar de falar galego | ese era o meu equilibrio | o meu punto de equilibrio

A riqueza deste relato tamén a atopamos nos dilemas internos que lle xurdiron a este docente cunha lexislación educativa que lle prohibía empregar a súa propia lingua. A través desta investigación percibimos a boa acollida deste docente, a vontade de falar de todo o que lle acontecera. En certo xeito, percibimos en todo o profesorado que nós entrevistamos moita vontade de falar, de como se senten no seu día a día como profesorado que ten unha certa sensibilidade polo galego. Para eles, participar nesta investigación foi, por veces, unha terapia máis do que participar nunha investigación. Estas foron as vantaxes de empregar unha metodoloxía cualitativa de entrevista semi-aberta. Non frear o discurso naqueles momentos que se desviaba da pregunta realizada tamén nos proporcionou datos que consideramos moi valiosos. Mais, antes de concluírmos este apartado, imos volver ao seu relato para observar, unha vez máis, a situación de hostilidade que xerou non só este decreto, mais tamén o discurso elaborado de arredor del para o profesorado galegofalante. Mesmo que o fragmento sexa longo, consideramos tamén necesario plasmalo por enteiro pola perda de información que se daría se o "mutilásemos" para a súa análise:

> **I23**: [...] ahora vamos a unha experiencia personal que tuven [...] me chaman un día me convocan | e: dirección xefatura de estudos e me dicen | "vén un momento hasta aquí" | e me encontro diante da inspección | é decir | unha especie de tribunal | tres persoas sentadas e eu de pé | preguntándome en que lingua impartía eu física e química | directamente | así | claro eu entón utilicei o recurso do galego | que non se sabe se sube ou baixa as escaleiras | fixenme e# fixenme retranqueiro | entón preguntei que por que me preguntaban eso | respondín cunha pregunta | entón funcionou porque a inspectora descubriru o pastel | dixo que había un | un folleto | un como se chama esto? | unha: un folleto | que tiñan que cubrir os centros indicando certas cousas | características de funcionamento | entre elas en que lingua se impartían as asignaturas | e que aí constaba física e química en galego e que eso era ilegal | entonces que pasa? | bueno pero é que eu non cubrín ese: eu non cubrín ese folleto | entonces | segunda defensa | a inspección dirixiuse aos profesores que estaban alí | e un reconoceu que o cubrira el | dice "claro como este señor | como Xabier é galeguista | supuxen que a daría en galego" | inocentemente | non o sei se tan inocentemente | porque era un profesor de castelán | e era bastante: | despois entón | claro | a inspectora se queda así un pouco tal e dice | "bueno pero entón | e: usted en que a imparte?" | quería: saber a:# | eu daquela tu daquela tuven xa un pouco de tempo para reflexionar | e botei este discurso dixen | "a min | teño que decir unha cousa | a física e a química | son as asignaturas máis

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> difíciles que hai | son moi difíciles de que o alumnado entenda eses conceptos | e a min o que menos me preocupa é en que lingua o está recibindo o alumno | e é se entende os conceptos ou non | e eu non teño ningún problema en achegarme á lingua ou á forma de expresión que esa persoa necesite | se hai que facer debuxos se fan debuxos | se hai que falar en chinés se busca explicalo en chinés | e se hai que falalo en ucraíno eu tuven esas experiencias | e eso é o que a min máis me preocupou sempre | que entenderan os conceptos de física e química" | funcionou porque a inspectora | que era profesora de castelán | quedou pensando e dice | "carai ya me gustaría a mí poder decir eso de mi asignatura" | entonces eu aproveitei o momento e dixen | "bueno pois se non ten nada máis que preguntar | teño clase" | e marchei dalí | non me sinto especialmente orgulloso | porque o que me houbera gustado é decir "a min nadie me pode impedir falar a miña lingua" | pero despois asesoreime e: | para a miña sorpresa vin que legalmente non iba ter apoio legal [...]

Como vemos no seu relato, o profesor narra unha situación de grande violencia a nivel psíquico e simbólico que nos exemplifica non só o retroceso da lexislación para a presenza da lingua galega nos centros de ensino secundario, mais tamén os métodos coercitivos ou punitivistas que tiveron que enfrontar aquelas persoas sensibilizadas coa lingua galega e que quixeron manter unha certa presenza do seu idioma nos centros nos que traballaban. Despois da implantación do decreto, non foron poucos os casos de profesorado de ámbitos científicos os que recibiron visitas de inspección. Un dos últimos trascendeu á prensa no 2019, cando a Xunta reprende a unha profesora de matemáticas por dar as aulas en galego (elnacional.cat 2019). Se procurarmos na internet hai bastante hemeroteca sobre o que supuxo para este profesorado esta nova lei. Mais queremos chamar a atención a noticias como por exemplo publica o sindicato CNT-Galiza (2009), onde se fala do caso dun profesor que por reclamar que no seu centro se desen as aulas en galego, tal como establecía o decreto do bipartito, foi sancionado co despido, ou cunha noticia do xornal *Galicia Confidencial* (Burns 2010) onde se narran as ameazas de colectivos como Galicia Bilingüe -hoxe *¡Hablemos español!* - e a *Asociación Nacional por la Libertad Lingüística* (ANLL), que como podemos ler na noticia ten orixe no Levante español a aquelas persoas que empreguen o galego en materias fixadas pola lei en castelán. Nesta noticia, cando se transcriben declaracións de Anxo Louzao, secretario nacional da CIG-Ensino na época na que se implantou o decreto do plurilingüismo, aparece de novo vocabulario bélico: "Louzao fala de guerra e cruzadas dende a ameaza totalitaria que marcou a etapa lingüística do bipartito".

Toda esta situación de crispación creada a través da articulación entre a prensa, plataformas sociais e partidos políticos contrarios á normalización da lingua galega no ensino educativo, non só tivo consecuencias no que respecta ao discurso que comezou a ser vehiculado na sociedade, do que o profesor entrevistado tamén trae exemplos nas súas respostas, senón que tamén tivo consecuencias físicas para os corpos que se situaban na liña de vangarda do proceso normalizador nesta situación. Imos ver outros dous fragmentos do relato:

> **I23:** [...] | hai unhas asignaturas como por exemplo | creo que era sociais e naturais | que si que se deben impartir en galego | entón iso xa no anteriormente e creo que neste non estou moi seguro | que a verda non o mirei | como non me gusta non o mirei | emm | me consta que moitas compañeiros e compañeiras impartían asignaturas que tiñan que dar en galego en castelán | nunca houbo ningunha intervención de ningún tipo | e: eu cando saliu o decreto e: hubo alumnado volvendo | de repente me encontro con alumnado que tiña

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> dificultades coa asignatura | me decía | que era culpa da lingua | e me decían que eu estaba obligado a impartilo en castelán | eu obligábame e: aí o que fixen foi | poñer | publicar online unha segunda versión da miña web en castelán | para quen quixera usala que poidera usala | xa che digo | emm coa defensa última de que a min intentar que nadie me cortara a lingua e: porque era: nesas horas de clase | me estaban cortando a lingua [...] nunca tuven ningún problema máis que hacia o final | cando veu este decreto | que se empoderaron | e como a asignatura era difícil | rexeitaban a lingua | pero en realidade era alumnado que tiña dificultades coa asignatura | é decir | usaban o feito de que eu falaba en galego | porque eran conscientes de que e:# sobre todo ao principio | viñan moi crecidos | decían "no no | ahora tesme que falar en castelán" | entonces claro | aí había un diálogo: é decir | "no no eu non teño# | tu se entendes en castelán | se queres explícoche | pero déixame a min falar en galego que eu non me podes impedir falar galego" | aí tiña eu poder na aula claro | a un alumno se lle contesta dunha forma que non a un inspector | pero nunca: lles impuxen que a min me# a verdade é que eu non lles impuxen que me falaran en galego eh | eu sempre lles dixen que podían incluso facelos exámenes se era cuestión deles | facer os exámenes en castelán ou en inglés ata lle decía se querían | ou en alemán | que eu falo alemán tamén [...] cónstame | que hai compañeiros e compañeiras que: | seguramente fixeron o mesmo ca min | o que pasa que nunca tuven oportunidade de: | emm | de contrastar con eles a súa posición | non | non o sei | sei que cando fun a asesorarme | dixéronme no sindicato | que estaban á espera de que aparecera un caso | para facer unha campaña de sensibilización | pero non me pareceu oportuno a min nese momento provocar eu ese caso | eu dixen "se me volven preguntar | eu responderei | pero de momento resolvín así" | e seguín así [...] desde que saiu este decreto | pódoche dicir que foi a única causa que eu tuven para ter insomnio | eu sempre durmín perfectamente toda a miña vida | excepto cando me enfrentaba coa posibilidade de que pff | se cuestionara en que lingua estaba impartindo eu as | esta asignatura | e a que consecuencias legales me estaría enfrentando

En definitiva, como podemos ler aquí, o discurso arredor da implantación do decreto propiciou o emprego do idioma como nunha navalla de dobre fío. Como percibiu este profesor, os ataques por persoas que podían ser de índole diversa, como non gostar da materia ou non gostar do propio profesor, empregaban sempre a lingua como desculpa. Diante de narracións como esta, unha persoa falante de galego non pode máis do que empatizar, dado o coñecemento das dificultades que se dan no día a día para ter un mínimo de presenza da propia lingua na vida dun galegofalante. Por este motivo, moitas veces é difícil poñerse na liña de fogo, visibilizarse nunha situación coma esta, xa non só pola exposición pública que iso implica, mais tamén polas asociacións que se relacionan cun galegofalante no universo social no que nos situamos. Neste sentido, pedir que se cumpra a lexislación minimamente, converte a un galegofalante na representación de múltiples cousas que non quere ser. A militancia constante tamén cansa. Neste fragmento podemos ler non só as situacións ás que este docente se enfrontou tanto na aula coma fóra dela, senón tamén os procesos reflexivos que el elaborou para xustificar algo que debería ser natural en calquera lugar do mundo: o emprego da súa lingua no seu traballo; mais, como sabemos, esta non é a realidade social galega. Na obra de Rodríguez (2022, pp. 69-111), danse narracións tamén desgarradoras do alumnado galegofalante ao que el entrevista, onde se narran tamén ataques dos seus pares, o que quere dicir compañeiros e compañeiras da escola, e ataques do profesorado pola súa *singularidade* galegofalante. Como puidemos ver aquí, non só o alumnado pode chegar a sufrir esta situación, senón tamén o propio profesorado que explicita a súa *singularidade* de galegofalante.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consideramos aquí representadas como se dan as interligazóns das lóxicas do poder, que se estenden por todo o corpo social dentro dunha dada estrutura dispositiva no universo social, e que atopan elementos reprodutores non só nos representantes explícitos dunha determinada ideoloxía no topo, digámolo así, desa estrutura, mais tamén nos segmentos máis próximos á maioría social, como é no caso do docente ao que entrevistamos co seu colega de traballo. Atopamos tamén no relato unha estratexia de reducirlle a importancia ao acontecido, unha especie de reestruturación cognitiva que se dá ao longo das entrevistas que pretende mudar a negatividade sobre as accións de colegas e das persoas coas que o profesorado se atopa dentro da comunidade educativa, para darlle unha perspectiva máis racional e equilibrada. Semella que non é cuestión de o alumnado ser galegofalante ou do profesorado ser galegofalante, ser un cidadán que intenta vivir en galego na nosa sociedade implica significarse e singularizarse socialmente, significa expor o corpo a unha serie de cualificativos ou situacións que, como seres humanos, non caracterizamos como desexables.

Por este motivo empregamos estratexias que relativizan a situación do galego cando lemos, como dicía a CIG-Ensino no 2015 (CIG-Ensino 2015), que o decreto do plurilingüismo aplicado no ensino era unha "ruta de exterminio" da lingua. A pesar das implicacións sentimentais que existen nunha afirmación como esta en persoas galegofalantes, o certo é que se seguimos o que nos di Martín (2003, p. 33), quen emprega os modelos de Berry (1990) e Berry e Sam (1997), na análise de modelos educativos e observar que ideoloxías sustentan eses modelos, as ideoloxías que se concretan na elaboración da lexislación lingüística producen e reproducen discurso, chegando a instituirse nun sistema normativo establecido dentro da sociedade que se asume como algo natural. A oposición a unha lexislación lingüística que promovía o galego e a súa inmediata derogación por parte do partido que actualmente preside a Xunta cando volveu ao poder, poucos meses despois de ocupar de novo posicións de poder, sen diálogo co profesorado e sen ter en conta a situación do idioma galego só se pode entender como unha decisión política, o que quer dicir ideolóxica. Martín (*ibidem*) emprega un esquema para situar as ideoloxías que sustentan un sistema educativo a partir da resposta a dúas preguntas: Facilítase o mantemento da identidade e das características culturais e lingüísticas minoritarias?; e, promóvense as relacións intergrupais?

Da resposta a estas preguntas vai resultar, a grandes trazos, o tipo de ideoloxía que vai modelar a lingüística implementada nunha sociedade: ideoloxía asimiladora; a ideoloxía segregadora ou illacionista; a ideoloxía marxinadora ou a ideoloxía integradora. Dos trazos destas ideoloxías xa falamos antes, no apartado 2.3.4. A investigadora emprega o seguinte recadro que xa apareceu anteriormente no citado apartado:

	Facilítase o mantemento da identidade e das características culturais e lingüísticas minoritarias?		
		SI	NON
	SI	Integración	Asimilación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Promóvense as relacións intergrupais?	NON	Segregación	Marxinación

Figura 21. Esquema de Berry (1990) e Berry e Sam (1997). Fonte: Martín (2003, p. 33).

Se respondermos con sinceridade ás preguntas baseándonos nos datos que nos proporciona o profesorado a través dos seus relatos, responderiamos que dentro do ensino si se promoven as relacións intergrupais. Neste sentido, a Lei de Normalización Lingüística (BOE 1983, art. 13.3) non permite separar ao alumnado en centros diferentes por razón da lingua, e tampouco se aconsella separar o alumnado en aulas diferentes a non ser que sexa con carácter excepcional debido a necesidades pedagóxicas. Mais cando temos que responder a se se facilita o mantemento da identidade e das características culturais e lingüísticas minoritarias, seguindo os datos que nos proporciona o profesorado e contrastándoos cos numerosos estudos da RAG, do MSG, cos datos do IGE e cos datos que nos proporcionan outras investigadoras e investigadores do campo da sociolingüística galega, a resposta é que non. Mesmo querendo afastarnos das implicacións afectivas como galegofalantes da nosa investigación, o certo é que a partir deste esquema de Martín (2003, p. 33) a resposta á pregunta de cal é a ideoloxía que molda a lexislación educativa en Galiza é a dunha ideoloxía asimiladora. A falta de apoio que se dá ao galego nos diferentes ámbitos do ensino, a falta de recursos ao sistema público de ensino e a falta de interese en cumprir coa lexislación lingüística implementada no ensino no que respecta ao galego, sitúa ao goberno da Xunta como un axente glotopolítico activo, mais nunha posición de promover e impulsar linguas de prestixio a nivel internacional, como o inglés ou o castelán e situar ao galego nun idioma residual dentro do ensino e permitindo procesos de polarización sociolingüística que marxinalizan ao idioma sen promover políticas lingüísticas reais que se cumpran non só no ensino, senón en toda a administración galega.

6.4 O papel do profesorado no proceso de normalización

Como puidemos ver até o momento, todos os asuntos que fomos tratando eran abordaxes discursivas do profesorado sobre outros elementos do ensino: alumnado, outro profesorado, políticas lingüísticas etc.. Neste último apartado da nosa investigación decidimos tratar o discurso do profesorado sobre diversos elementos que referen a si mesmos. Cal pensan que é o seu papel nos centros de ensino? Cal é o seu papel no proceso de normalización do galego? Cales son as súas ideoloxías sobre a lingua? Teñen propostas para mellora o ensino?

Como imos ler ao longo das próximas páxinas, neste apartado imos intentar dar resposta a estas preguntas a partir do que elas e eles nos contaron. A pesar da situación que as docentes nos narraron até agora, que ten que ver máis cunha situación social que se traslada ás aulas a través dese *continuum* que se dá entre a sociedade e a escola, continuamos a entender ao profesorado de lingua galega e literatura como un elemento chave na vangarda da normalización.Os docentes, como fomos lendo nas páxinas anteriores, poñen os seus propios corpos nunha batalla diaria pola normatividade no discurso que se dá nun espazo concreto como é o universo social galego. Por este motivo,

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

fixémoslles preguntas sobre as estratexias pedagóxicas que empregan á hora de abordar dificultades no ensino, sobre se pensan que o profesorado ten algún labor que vai máis alá do propio ensino do idioma ou tamén preguntas sobre as propostas que elas e eles terían á hora de abordar a estruturación do ensino de lingua galega. Das súas respostas ás nosas preguntas, da súa dispoñibilidade a prestaren o seu tempo a esta investigación, partiu o que agora dicimos no noso traballo.

6.4.1 Que pensa o profesorado sobre o seu papel na aula?

A partir do estado actual das cousas que fomos describindo desde o discurso do profesorado ao longo da nosa investigación, preguntámoslle tamén ao profesorado cal consideraban que era o seu papel dentro do proceso de normalización, se consideraban ou non que tiñan algún tipo de labor social alén do ensino da materia. As respostas a esta pregunta axudáronnos a coñecer máis o seu proceso reflexivo sobre o seu labor non só dentro do centro, mais tamén cara ao exterior, e como configuran o seu papel dentro da sociedade. As respostas son diversas, e responden tamén a unha cuestión social. Debe o profesorado de galego facer máis ca o profesorado doutras materias de lingua só por ser profesor dunha lingua minorizada? Como podemos ver, as respostas a esta pregunta parten, de novo, desa tensión que se dá de maneira interseccional entre a situación social da lingua, as ideoloxías sobre a mesma e a súa presenza como materia obrigatoria dentro do sistema educativo:

> **I20:** si | eemm | e: iso é moi controvertido | hai xente que di que o profesor de galego ten que ser profesor como a de inglés ou a de castelán | eu non estou de acordo | paréseme difísil# quero disir | si | xa sei que cobramos o mesmo | xa sei todo iso | e xa sei que temos que desenvolver un corre# | somos docentes dunha lingua minorizada | se esquesemos iso | claro si | podemos ser# | entón colocámonos en ensinar ghramática | ensinar sintaxe | e: xa | mais que queremos conseghir? | é disir | é un pouco o obxetivo que tes como dosente en lingua galega | ti que procuras? | só que haxa alumnado que memorise emm determinadas regras que despois non vai usar? | ou que se cadra non teñan que memorisar muitas reghras pero queres que faghan un uso da lingua e teñan un compromiso? | eu sempre vou# | por que che empesei contando que para min a historia da lingua galega empesou en EXB | cunha profesora que non me ensinou ghramática | pero que creou en min unha consiensia da que nunca me afastei | a pesar de pasar despois todos eses anos no instituto | aprendendo un montón de ghramática e cousas por alí | a ghramática claro ||

Como dixemos antes, existe unha tensión no sistema educativo que se sitúa na situación social da lingua, as ideoloxías sobre a mesma e a súa presenza no sistema educativo, situación sobre a que se superpoñen tamén as políticas lingüísticas aplicadas nese sistema. Polo tanto, o profesorado é moi consciente da controversia que se dá cando se pregunta se o profesorado de lingua galega debe ter algún tipo de labor social alén de ensinar a lingua. A pesar de que hai persoas que din que si, que o profesorado de lingua galega debe ser como o de inglés ou o de castelán, como podemos ler neste fragmento, tamén é moi consciente de que ese mesmo profesorado non pode esquecer unha cousa: son docentes dunha lingua minorizada e, polo tanto, o ensino ten que marcar unha diferenza nese sentido. Como observamos aquí, a docente tamén parte da súa propia experiencia de vida, dunha profesora que a marcou cando aínda estaba no ensino primario, na época EXB, e que non se centrou tanto en ensinar gramática, ortografía, e todas esas cousas nas que se centra aínda hoxe o ensino, mais que lles transmitiu algo diferente: conciencia lingüística. Mesmo que no currículo académico aparece a conciencia lingüística como

USC DE COMPOSTELA

algo necesario a desenvolver (Xunta de Galicia 2022), como aparece no apartado 16.1 do currículo da materia de lingua e literatura galega, non é un concepto que chegue a ser desenvolvido nesta lexislación, onde podemos ler: "a reflexión explícita sobre o funcionamento da lingua brinda a ferramenta e a metalinguaxe necesarias para desenvolver a conciencia lingüística e mellorar os procesos de comprensión, expresión e recepción crítica".

Porén, cando o profesorado fala de conciencia lingüística no caso da lingua galega, entendemos que esta conciencia lingüística vai alén desta definición, que simplemente se basea en coñecer o funcionamento da lingua desde unha perspectiva estruturalista e dunha forma mecanicista desde a nosa perspectiva. Xa o profesorado, cando fala deste concepto fai referencia ao que nós chamariamos *conciencia sociolingüística*. Algo que sirva para que o alumnado non só consiga analizar o que acontece coa nosa lingua na sociedade, senón saber que poden intervir nela e mudala. Claramente hai unha mellora dos procesos de comprensión, expresión e recepción crítica, mais hai tamén unha implicación política, unha implicación nese proceso que require un certo compromiso coa mudanza no proceso de normalización da lingua galega, un proceso que require non só ao profesorado, mais tamén o alumnado. A pesar de que unha grande parte do profesorado ten este perfil, tamén nos atopamos que hai opinións contrarias a esta perspectiva:

> **I8:** a ver a función social | cumprímola todos os profes | porque non só somos profes | somos mamás somos psicólogos | somos e: | amigos etcétera etcétera | pero iso como calquera outro profesor | non vexo que teñamos unha función diferente do de: | por exemplo o que imparte lingua castelá ou inglés ||
> **E:** vale | e: pensas que hai algún | algunhas expectativas por parte da sociedade sobre un profesor ou unha profesora de lingua galega? |
> **I8**: alí non | e: como din o chiste ese que | que debe ser o Luís Davila non? | que era "se fala galego ou é do bloque ou é profesor de galego" que era un dos prexuízos | que: non | non vexo porque teñamos que ter un perfil diferente | os profesores de galego | eu non o teño desde logo |

Podemos ler nesta resposta a opinión que contraría á profesora do primeiro fragmento que puxemos para comezar este apartado. Todo o profesorado cumpre unha función social no proceso de acompañamento do alumnado durante o seu proceso na educación institucionalizada. Dado isto, a función dun profesor ou profesora de galego non é diferente da función dun docente de lingua inglesa ou castelá. Ela mesma admite que no seu propio labor docente non recoñece un perfil diferenciado do destes docentes doutras materias. Porén, os testemuños doutras profesoras e profesores apuntan a que, mesmo que unha docente de galego non queira ter este perfil, é algo que se impón pola situación social da lingua:

> **I9:** debera habela | porque: e: | debera habela non ten por que | ou sexa | eu entendo que poida haber compañeiros que non a asuman e digan eu son profesor de galego como este é profesor de física e química e non che vou estar a romper a cabeza ca física e química se te topo e: pola rúa un día calquera non? | mais nós non estamos nas mesmas circunstancias ou sexa e: nós estamos traballando cun material sensible que se nos esfarela nas mans non? | entón mmm se: se lle tes algo de querencia inevitablemente o vas facer non? | e: que consigas facelo con finura con empatía con cariño non? | e conseguir atraer ao alumnado cara a lingua a partir da# do sempre positivo nunca negativo como dicía o outro | iso: é un labor complexo non?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **I10**: o sea | responsabilidade a maiores da materia existe | e vese claramente en que ao final somos os que levamos os equipos de dinamización | as# todas canta festa | evento e: | pois si | festa haxa que facer ou excursión | tamén somos normalmente | ou esa é a miña experiencia | a xente de galego | entón penso que si que hai como unha esixencia dende fóra | de | "ah pois como teñen que dinamizar a lingua | pois xa que dinamicen o centro" | e padiante |
>
> **<E**: E: Vale ||>
>
> **I10**: non sei é o que debería ser | pero si é o que é | ou si é a miña experiencia || [...] claro | xa é como | pois xa que teñen que poñerse así a facer cousas | "ya que hacen cosas por el gallego | que lo hagan por todo" [risas] ||
>
> **I18:** a ver un profesor de galego | eu cando empecei a dar clase | emm no ano noventa e un | pois ser profesor de galego | pois si que era outra cousa | e eu sigo considerando que un profesor de galego pois ten que ser máis que un profesor de galego non? | é dicir | ten que saber e: | crear un ambiente favorable# desgraciadamente | que non debía ter que ser así | xa en teoría tiñan que vir como: como: | de seu non? | é dicir xa tiñan que vir como veñen as todas as cousas que trae un coche non? | é dicir que eu creo que non debería de ser así | pero e: moitas veces | sobre todo nestes últimos anos | parece que estás impartindo lingua como se estiveras impartindo francés ou inglés sabes?

Como podemos ver a través destes testemuños, hai un proceso de reflexión sobre o papel do profesorado de lingua galega dentro dos centros, que vai alén dos papeis que cumpren outras docentes debido á súa singularidade como profesoras e profesores dunha lingua minorizada. Deste xeito, como podemos ler na resposta de I9, a súa reflexión comeza sobre ese papel "extra" que o profesorado de lingua galega, desde a súa perspectiva, si debería de ter. E exemplifica precisamente co profesorado de Física e Química, sinalando como este perfil de profesorado non ten por que ter certa sensibilidade coa cuestión lingüística -a pesar de que, como xa vimos, tamén se pode normalizar desde esta materia-, e entende perfectamente que haxa compañeiros que non a asuman. Mais a diferenza entre un docente e outro está no material co que traballan. Esta docente entende a sensibilidade do material do seu traballo, da lingua galega, que como ela di é un material sensible que "se nos esfarela nas mans" e aí implica no seu papel docente, o seu papel como falante desa lingua que tamén ensina e que é consciencte da realidade social. Esa implicación máis afectiva é a que leva a unha docente de lingua galega a levar o seu papel como docente alén do simple ensino de lingua galega.

E ese papel dáse incluso no nivel de responsabilidades que unha docente de galego, só por iso, debe asumir, como é por exemplo que nos centros se lle asigne ao profesorado de lingua galega, o labor de coordinar os equipos de dinamización lingüística, e este labor á súa vez, está asociado á organización de eventos, festas ou excursións dentro dos centros. Como xa apareceu antes, moitas veces o ensino de lingua galega e o labor realizado desde os equipos de dinamización/normalización recaen sempre no mesmo profesorado, aínda que moitas das docentes mostran a súa postura reticente a que isto teña que ser así, xa que consideran que o labor de normalización que se ten que realizar desde estes equipos ten que implicar non só ao profesorado de lingua galega, senón ao resto do profesorado. Porén, o que esta docente nos conta é que o papel de "dinamizadoras" da lingua esténdese, por parte doutro profesorado, á dinamización do centro, unha reflexión que remata en castelán: "ya que hacen cosas por el gallego, que lo hagan por todo".

USC DE SANTIAGO

Xa na última resposta que poñemos, que pertence a unha docente cunha longa traxectoria na actividade do ensino, atopamos unha reflexión que parte desa experiencia vital, do seu comezo como profesora de galego até a actualidade, e chama a atención sobre ese papel de compromiso que debera adquirir un profesor ou profesora de galego na aula. A situación social da lingua galega impón sobre o profesorado unhas condicións que afectan ao seu traballo, xa que non é só ensinar a lingua, senón que é necesario crear un ambiente favorable a ela. Isto é algo que non debería ser así, dado que desde a perspectiva da profesora, o alumnado debería vir á aula cunha actitude proclive á aprendizaxe da lingua. Mais esa situación social do galego, dunha lingua coa que moito alumnado non ten ningún contacto, sitúa ao profesorado de lingua galega, unha lingua que se considera oficial xunto co castelán, nunha situación na que parece que está dando unha lingua estranxeira como o inglés ou o francés, é dicir, unha lingua que moito do alumnado no seu cotián non precisa para establecer relacións sociais ou para realizar calquera actividade. Esta circunstancia, esta certa imposición social que recibe o profesorado -lembremos da reflexión que falaba de "certos sambenitos"-, leva a algunhas reflexións como as seguintes:

> **I3:** que pasa? | que ti tampouco lle podes pedir aos profesores de galego ou a certas familias ou a certos entes sociais que manteñan unha loita quince anos | moi visible | que manteñan unha loita moi visible | porque a xente cansa | pero como cansa por exemplo | por facer un símil | na sanidade e: ti non podes pedirlle a un médico | a un enfermeiro | a unha médica | que estean en folga quince anos e parece que é o que se pide un pouco aos profesores de galego | non podemos estar en folga quince anos | nós podemos incidir e ademais creo que é moi saudable | tamén mentalmente para nós | que acotemos e: o territorio do que podemos facer e no que podemos incidir [...]

> **I22:** Hm || Pois si | si | ás veces desexaría ser profe de matemáticas | ou de inglés ou de Francés | que están como limpas | pero a min non me gusta dar clases de galego como se estivese dando clases de inglés ou de francés | é que non son capaz | non son quen de dar un aula de galego# ser profesor de galego si que implica algo máis | intento non caer# hai moita crítica por parte dos pais | i falando con moitos pais | tampouco hai muito eh | que me falaban do proselitismo do profesorado de galego que é moi mal visto por parte dos pais | ehm claro | todo depende de a que nivel chegues | é certo que eu coñecín a algún profesor de galego que tódolos comentarios de texto que puñan pois eran de cariz político | político-social non? | e non vou dicir anti-imperialistas pero si independentistas | con un carácter moi claro de por onde ían as cousas [...]

No primeiro destes extractos observamos como, no proceso de reflexión que esta profesora realiza, hai unha asunción pola súa parte de que, a cuestión da presenza do galego no ensino é algo que, para a sociedade, só é competencia do profesorado de galego. E este profesorado é quen ten que manter a loita polo idioma no ensino de maneira visible. Polo tanto observamos como en certo xeito, a súa percepción é a de que manifestarse a favor da lingua no ensino é cuestión do profesorado de lingua galega, así como manifestarse por melloras na saúde, aumentar as médicas, os médicos no sistema de saúde ou os enfermeiros, parece que son cousas das que a maioría social -que moitas veces é a que resulta afectada por isto- se desentende. Deste xeito, dentro da súa resposta hai un alegato a que o profesorado de lingua galega e literatura coide da súa saúde mental acoutando a súa capacidade de actuación a aquilo no que poden realmente incidir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O segundo relato chámanos a atención por como comeza, dicindo que a ela gustaríalle ser profesora de matemáticas ou de inglés, e define estas materias como "limpas". A situación social do galego, os estereotipos que aparecen sobre o idioma non só dentro da aula senón na comunidade educativa e no universo social ao que pertencemos, son algo que tamén se extrapola aos falantes e, polo tanto, ao profesorado de lingua galega que tamén fala ese idioma. Polo tanto, todos estes elementos imbricados no ensino de lingua galega fan que a propia materia apareza como algo que esta docente interpreta como "sucio", mentres que outras materias como inglés, con todo o prestixio social que esta lingua posúe ou as matemáticas non teñen esta orde de elementos negativos asociadas. Todas este dispositivo que se desprega arredor da materia de lingua galega impón, sobre a docente, un xeito de dar a materia que ela non percibe no caso de materias como francés ou inglés. Dar a materia de lingua e literatura como se dá a materia de francés ou inglés é algo do que ela "non é capaz". E observamos tamén como, ás veces, o xeito de dar a materia pode ser negativo para o alumnado, como cando o profesorado da mesma explicita o xeito de interpretar a situación social e intenta inculcar no alumnado os parámetros cos que quere rematar con esa situación de cariz partidista, que é como interpretamos que se refire ao concepto do político cando a continuación fala do independentismo.

Mais o profesorado ten claro que non é o mesmo dar materias de linguas como inglés, castelán ou francés, que dar aulas dunha lingua minorizada. En primeiro lugar, porque o alumnado, cando ten que enfrontar contidos da materia de lingua galega, moitas veces xa parte cunha predisposición negativa cara eles. E por veces isto é estensible á nosa cultura, dado que moitas veces, cando o profesorado organiza actividades culturais como cursos de regueifas ou cando propón lecturas en galego, atopa reticencias ou comentarios negativos que non percibe, por exemplo, coas lecturas que lles mandan en lingua castelá. Esta percepción aparece ao longo das entrevistas non só nesta pregunta, mais tamén noutras. Imos centrarnos agora en tres respostas:

> **I13:** claro | eu penso que si | quero dicir non eu# eu non entro na clase e agora (...) en castelán non falo de sociolingüística por exemplo e en galego si non? | e non falo da situación# quero dicir | nós somos e: non? parte dunha circunstancia social non? | entonces penso que si que temos un papel relevante nesta cuestión | en manter unha lingua que: que está perdendo falantes e que as enquisas son mui mui claras | sabes? non é o mesmo que eu dea unha: unha lingua hexemónica | que dea unha lingua minorizada non é o mesmo | para min non claro | entonces si que podes actuar no teu papel e nada máis [...]

> **I4:** si | pero por exemplo | e: agora e: estivemos vendo a literatura popular a oralidade non sei que | entonces falamos da regueifa e tivemos un obradoiro | pois eles de inicio | ti vaslles poñer un vídeo simplemente por ser un vídeo de regueifa | e ser algo relacionado digamos como coa cultura así máis tradicional que eles consideran pois todo o que sexa: | pois baile tradicional música tradicional | como inferior | sabes?

> **I24:** que vexan que hai cousas moi interesantes en galego e que tamén por exemplo hai moitísimos prexuízos arredor da música en galego ou de ler en galego | e dinche cousas como | "é que a min non me gusta ler en galego pero: e: porque é que ler en galego é un rollo" | entón é | "guau sabes?" | por exemplo os de cuarto da eso queixábanseme neste trimestre que é que tiveron que ler os vellos non deben de namorarse | entón que "buff vaia rollo profe" | entón "vaia rollo profe" pero é que igual en lengua española leron la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> celestina | quero dicir | que non son lecturas actuais tampouco | entón por que é máis rollo os vellos non deben de namorarse ca la celestina […]

A partir destes relatos, observamos como o profesorado é moi consciente da situación de desequilibrio que se dá entre linguas hexemónicas como inglés, francés ou castelán e a lingua galega. Hai unha clara conciencia das circunstancias sociais que enfronta o galego como lingua minorizada, que son, en definitiva, algo social e, por este motivo, o profesorado de galego ten un papel relevante no proceso de normalización, que implica, entre outras cousas, manter unha lingua que está a perder falantes. Por isto, o profesorado de galego non pode só actuar no "seu papel e nada máis" como se fose docente de calquera outra materia. E algúns dos porqués vémolos nos testemuños de I4 e de I24. Na primeira dela podemos ver como enfronta, por exemplo, a visión negativa do seu alumnado cando decide organizar eventos da súa materia relacionados coa cultura galega tradicional, como son a regueifa ou o baile. Mesmo que ao participar na actividade ela percibe que a este alumnado acáballe gustando, no comezo recibe esa resposta que entende a cultura galega como algo inferior. Xa en I24 a profesora reflexiona sobre as actitudes que enfronta entre o alumnado cando teñen que ler unha obra en galego, xa que recibe comentarios como que "non lles gusta ler en galego" ou sobre certas obras clásicas, dado que recibe queixas do alumnado cando teñen que ler obras en galego mais non non percibe estes comentarios sobre obras en castelán.

Neste contexto, podemos salientar dúas cousas. En primeiro lugar, a falta de conexión coa lingua do alumnado tamén denota unha ruptura dun posible contacto coa lingua galega, situación que ao final repercute nas percepcións que o alumnado ten sobre a súa competencia lingüística. Hai, posiblemente, unha parte de falta de competencia, da que xa falamos, nese desinterese na lectura en galego, por exemplo. Doutra banda, a invisibilización da cultura galega dentro da sociedade, mesmo que haxa unha cantidade inxente de produción musical, literaria etc., en lingua galega, tamén provoca entre o alumnado un certo rexeitamento a esa parte da cultura galega máis ligada á música e o baile tradicional. Mesmo que en cidades como Santiago o baile e a música tradicionais están de moda e establecen espazos de socialización en galego, a falta de acceso a eses espazos por veces en localidades menores e a falta de presenza do galego leva a crear unha percepción negativa cara a estas expresións culturais entre unha maioría social, polo que isto tamén produce un rexeitamento a calquera expresión cultural galega entre o alumnado. Dentro deste contexto, o papel que parece asumir o profesorado é o dun propósito de crear vínculos entre alingua e o alumnado que a realidade social non lles ofrece.

Chámanos a atención como elabora o profesorado o discurso arredor deste proceso, dado que está moi vinculado co afectivo, que moitas veces chega a ter un cariz relixioso ou natural polo vocabulario empregado. Parece que os vínculos coa lingua non se transmiten a través da racionalidade, senón que son unha cuestión emotiva, afectiva ou inclusive relixiosa. Asóciase este vocabulario tamén a ese esforzo "voluntarista" que moitas veces o profesorado de lingua galega ten que poñer no desenvolvemento do seu traballo, dado que a administración, o resto do profesorado ou a comunidade educativa non sempre mostran o interese que deberían no proceso de normalización da lingua

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

galega, e moitas veces percíbense como elementos exclusivos na *batalla* por facer presente a lingua galega nun grao mínimo nos centros de ensino:

> **I3:** [...] sempre penso que os de galego temos | os problemas que ten o resto de profesorado máis os nosos propios | no sentido no que ti estás preguntando de | que temos que facer un pouco de apostolado | non mítins nin política: política si | é dicir | porque a min o natural é político | estou totalmente de acordo | eu non teño esa idea de que: de que a política é algo pexorativo para nada non? | e: pero creo que non debes facer mítins na# nas clases | debes convencer desde o punto de vista máis emocional e máis afectivo | creo que ten que estar aí presente | entón | iso é unha especie de labor social? | pois posiblemente si [....]
>
> **I4**: por exemplo ti poslle o vídeo de regueifa e están refunfuñando todo o tempo | e vamos facer un obradoiro "*y es obligatorio?*" | "e: canto tempo vai durar o obradoiro?" | pois vai durar dúas horas | "en serio? dúas horas?" | como que "menudo coñazo" | o bo? que son prexuízos o que falábamos | porque despois van ao obradoiro e gústalles | e están alí e pásano ben e vesllo | que o pasan ben | entón é como que pouco a pouco é como que lles vai cambiando un pouco o chip | aínda que eles non o queiran recoñecer porque eu vexo que o pasan ben e ao día seguinte pregúntolles "gustouvos o obradoiro?" | e a maioría xa che di "siii si que nos gustou" | entendes? | pero é como que tes que ir un pouco presionando sabes? porque non# así de primeiras todo o que lles digas que ten que ver co noso | vai ser un non ||
>
> **I11**: creo que moito: moita da nosa labor tería que ser que os rapaces e as rapazas acadasen amor pola lingua | e moitas veces eu penso que estamos facendo todo o contrario é dicir | tes que estudar galego por que? porque entra dentro das materias que hai nun curso i: | i eles non entenden tampouco pois muitas veces [...]
>
> **I17:** [riso] | iso é un# é un sentir común | dalgunha maneira na nosa sociedade non? | que: máis alá de ensinar lingua e literatura dalgunha forma temos que facer unha especie de apostolado | non? | e: e ademais creo que o noso papel como sacerdotes de un rito ee: | cada día se está intensificando máis | emm cando falo de apostolado refírome loxicamente a todo o que ten que ver con dar exemplo non? | do galego como unha lingua viva: de uso na sociedade | e: digamos fomentar tamén o vínculo emocional da nosa sociedade con este idioma para que dalgunha maneira continúe facendo parte do que nos define como comunidade humana [...]
>
> **I18:** [...] eu creo que se un profesor é capaz de transmitir o amor polo que fai | independentemente de se é lingua galega neste caso si | ou sexa outra materia calquera | eu creo que o alumnado é capaz de ser moito máis receptivo e tamén ter querencia polo que lle estás ensinando e pola materia especial de lingua galega | eu a verdade é que aquí en Tui dar lingua galega é como non sei | como a película aquela de La Misión non sabes? | é decir vés aquí en misións evangelizadoras para tratar de que o alumnado sexa galegofalante e tal non? [risos] […] o importante é sementar | é dicir hai anos que veñen malas colleitas | porque igual vén unha chuvia torrencial así e tal | derrámache a: a colleita e tal non? | pero se sementas como é debido acaba agromando | é decir que hai moito alumnado que sae dos institutos con aquela chispiña metida | pásanlle dous anos por encima na universidade e veñen falando galego espontáneamente | é algo espetacular [...]

Deste xeito, nun contexto onde a cuestión da lingua e da literatura galegas parece que só é dos de galego, como di outro testemuño:

> **I21:** é unha cousa máis persoal | entendo | pffff | ehm | institucionalmente | colócase ese San Benito por dicilo dalgunha maneira enriba de nós? | si | é como que o ghalego é dos de ghalegho | e [risas] aí tiramos | xa che digho | depende un pouco de cada un | non quero

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> tampouco que sexamos sempre nós | evidentemente nós imos intentar tirar do carro e de mil amores | para iso estamos aquí entre outras cousas | pero claro se o resto non fai moito [...]

O profesorado de lingua galega parece que desenvolve unha serie de sensibilidades que na súa percepción non desenvolve o profesorado doutras materias, xa que, como podemos ler no seguinte fragmento, perciben que a formación que reciben para desenvolver o ensino dunha lingua minorizada prepáraos para entender ás minorias, para entender mellor cuestións máis sensibles como o feminismo; o que leva ás docentes de galego a ter unha actitude máis humana, máis comprensiva:

> **I3: [...]** como profesores dunha lingua minoritaria que somos | dunha lingua con problemas | creo que en xeral estamos máis capacitados | ou deberiamos estar | creo que é unha consecuencia emm que vai por si mesma | que é | se ti ensinas unha lingua minoritaria | ensinas unha lingua digamos mui desprezada en muitos casos | e: creo que estás como profesor máis capacitado para e: | entender as minorías | aínda que nós non sexamos en si unha minoría non? | entender as minorías | entender o feminismo | ter adquirido certas cuestións éticas que ao mellor un profesor que dá inglés non necesita | porque digamos a materia que el ou ela dá é unha materia forte | por dicilo dalgunha maneira | e: tes que ser nas clases quizáis moito máis humano | comprender | comprender que se os nenos teñen prexuízos non naceron con eles se non que están nun ambiente e que eles | dalgunha maneira tamén son | bueno vou dicir vítimas pero entre comillas non? | dun sistema no que nos movemos | entón aí tamén exercitas moito esa parte da | da paciencia | da humanidade da comprensión [...]

Deste xeito, mesmo que a maioría das persoas entrevistadas entenden o ensino como un elemento transformador da sociedade, tamén consideran que dentro dese sistema a figura da docente de lingua galega ten unha compoñente de singularidade que a diferencia do resto do profesorado. Moitas veces, ese labor de docente de lingua galega ten que ir máis alá do ensino. O labor transformador da persoa que ensina a lingua esténdese tamén a outros ámbitos, entendendo o papel da docente de lingua galega como un labor tamén social, labor que se pode expresar desde moitos ámbitos:

> **I19:** [...] | iso depende moito da persoa non? | na miña opinión | eu concibo o meu labor como docente dentro dunha sociedade que quero transformar non? | e quero transformala: desde as aulas | e quero transformala tamén desde outros ámbitos non? | entón máis alá da docencia eu sempre entendín | pero eso claro depende moito das persoas | eu sempre entendín o meu: labor social como persoa como cidadá non? | nese sentido pois eu desde moi nova estiven ao principio traballando na: Asociación de Veciños da miña parroquia [...] e traballei durante moitos anos | levando a biblioteca e facendo labor cultural [...] e: logo cando [...] me vin para aquí para Gondomar | primeiro me impliquei no Instituto de Estudos Miñoráns | que é unha: asociación que hai aquí na comarca moi potente de actividades culturais para poñer en valor o patrimonio do Val Miñor | e logo xa unha vez que fun nai | pois tamén entendín o meu papel aí e: impulsamos desde aquí un grupo de persoas unha asociación | da que eu fun fundadora e logo presidenta durante oito anos [...]unha asociación de fomento da lectura en lingua galega | entón eu desde aí fixemos un labor importantísimo de crear espazos de relación en galego para os nenos e as nenas da zona [...] moitas familias nos decían que era: o espazo onde os seus fillos falaban galego | porque eran rapaces e rapazas que participaban en contacontos | incluso de lectura | en moitísimos encontros con escritores é decir | en moitísimas actividades que lle ofrecían un contorno onde poder expresarse con normalidade e con naturalidade en lingua galega non? | pra nós foi un labor moi importante na medida en que: | bueno para min tamén a nivel persoal como nai non? | crear espazos de relación onde as miñas fillas non

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> se sentisen en certo modo bichos raros non? | porque cando iban a: calquera outra actividade baloncesto nonseique | sempre comentaban que eran as únicas que falaban en galego non? | e aí creamos un espazo non? | onde o galego fluía con naturalidade | máis alá do traballo que faciamos de fomento da lectura non? | tiña tamén unha componente lingüística importante | da que nós eramos mui conscientes cando puxemos ese proxecto a andar non? | entón para min como docente | o labor que está máis alá da docencia | todo o labor social que pode acompañar un proxecto | bueno: de conciencia lingüística que eu creo que é o que | bueno o que eu sempre procurei manter non? | é mui importante […] por iso decía antes que un profe de lingua galega é un pouco máis que un profe dunha materia só | porque eu tamén entendo que nós temos que ofrecer esas ferramentas e ofrecer esas | eses referentes que a eles lles faltan | non porque non existan que existen | senón porque é moi difícil que cheguen a eles non?

Este último testemuño apórtanos importantes datos sobre como constrúen algúns docentes de lingua galega o seu papel no proceso de ensino de normalización da lingua galega. Este papel supera as catro paredes da aula e é un papel que se entende como transformador dunha realidade social. Esta realidade social está constituída por ese rexime normativo diante do que o profesorado de lingua galega, pola súa singularidade como profesorado dunha lingua minoritaria, constitúese como un elemento de resistencia. No seu traballo diario, o profesorado ten que exercer unha política lingüística contraria á política lingüística maioritaria na sociedade, que cando chega aos centros de ensino dificulta o traballo dos representantes neses centros da lingua minorizada e das súas políticas de resistencia.

Deste xeito, o profesorado constitúese como axente glotopolítico moitas veces tamén fóra do centro, elaborando políticas lingüísticas e de resistencia tamén en ámbitos sociais, constituíndo espazos seguros -breathing spaces (Fishman 1970)- noutras áreas da sociedade nas que, en teoría non teñen por que actuar nese papel de resistencia ás dinámicas monoglósicas nas que se move moitas veces a sociedade, fomentadas polos discursos que transmiten os medios de comunicación e as elites sociais e económicas. O profesorado de lingua galega, por veces, non só se constitúe en axente glotopolítico activo portador dunhas políticas lingüístiscas de resistencia que pretenden quebrar o rexime normativo que institúe o castelán ou o inglés como linguas útiles e de prestixio dentro das aulas.

Este papel que adquire chega a vertebrar, por veces, a súa visión de mundo, a visión social, e como ten que actuar tamén fóra da aula cando a súa xornada laboral remata, promovendo a través da súa figura, a constitución de estruturas sociais nas que se promova esa visión de mundo: a construción de espazos cooperativos con políticas lingüísticas que promovan o galego nos espazos vacíos que deixa a política institucional en Galiza. Espazos nos que as persoas máis novas que falen en galego non se sintan "bichos raros" e onde o galego está normalizado, o que quere dicir algo tan básico como que dentro da sociedade galega, o galego sexa unha norma e non a excepción. Así vemos, como a través da súa narración, esta docente estrutura os roles que desenvolve na súa vida en función dun labor social no que a adopción da lingua galega vertebra unha política lingüística esencial desde a cal desenvolve diversas actividades tanto dentro coma fóra da aula, coa finalidade de desenvolver esa labor transformadora do profesorado de lingua galega. Un labor que se constitúe primeiro como labor social dentro e fóra das aulas, e que despois dentro das aulas se materializa ofrecendo ferramentas, recursos e datos ao alumnado que reforcen ese labor social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.4.2 A ideoloxía da estandarización no discurso do profesorado

A pesar da perspectiva adoptada polo profesorado no ensino de lingua galega e no que respecta ao seu proceso de normalización no ensino, no que priman argumentos sobre a creación de vínculos afectivos e emocionais coa lingua por parte do alumnado, atopamos tamén unha serie de elementos discursivos sobre a transmisión da lingua ao alumnado que consideramos importantes para entender certas dinámicas que se dan arredor do ensino do galego. En primeiro lugar, é preciso apuntar que as respostas que imos analizar aquí déronse na parte final da nosa entrevista, onde preguntamos ao profesorado sobre cuestións pedagóxicas específicas no ensino da lingua, se atopaban problemáticas específicas á hora de ensinar a norma estándar ou se había algún tipo de choque entre a lingua falada polo alumnado e a lingua estándar.

Foi precisamente aquí onde, á hora de abordarmos analiticamente as respostas do profesorado, atopamos que no ensino da lingua galega aínda permanece interiorizada unha ideoloxía da estandarización que atravesa as crenzas do profesorado sobre o idioma e que permea dalgún xeito todo o que trata do ensino da lingua en Galiza. Como veremos tamén, esta ideoloxía da estandarización que observamos moi presente en varias das persoas entrevistadas, non se dá no ensino doutras linguas, - ou, polo menos, así o percibe o profesorado - concretamente naquelas linguas estranxeiras onde prima unha metodoloxía máis comunicativa. A falta dunha perspectiva máis comunicativa no decreto que establece o ensino da lingua galega é unha das queixas de varias destas persoas, algo que comezou a mudar co Decreto 156/2022 (Xunta de Galicia 2022).

As respostas do profesorado demostran esta tensión que xorde na práctica do ensino do galego como lingua materna: por unha banda, os coñecementos producidos pola sociolingüística moderna non sustentan máis a ideoloxía da existencia dunha variedade lingüística superior a outra; mais ao mesmo tempo esa cultura da estandarización que predomina na nosa sociedade remata por atravesar todos os ámbitos da nosa vida social onde aparece, dun xeito ou doutro, a nosa lingua. Como puidemos observar, o profesorado ao que entrevistamos non segue estritamente o ensino tradicional da lingua. Podemos dicir que todas as docentes entrevistadas expresan a necesidade de aproveitar os coñecementos lingüísticos dos que o alumnado é portador como falante nativo do idioma, para o ensino da lingua. Porén, a ideoloxía da estandarización que atravesou a propia formación do profesorado permanece de forma subrepticia e xorde en momentos inesperados. É por isto que as docentes que ao mesmo tempo reivindican os dialectalismos e a fala máis local, o que aquí chamamos un vernáculo, ao mesmo tempo pode falar de que se lle "escapan" os castelanismos:

> **I2:** eu dialectalismos non corrixo ningún | ao contrario | eu fago apoloxía a favor dos dialectalismos | eu explícolles que aínda que a min se me escapa algún e tal | bueno | pois eu debería utilizar | claro | un tipo de lingua como profesora de galego que non mos permite utilizar pero que eles os utilicen que: | vulgarismos? bueno aí xa | e castelanismos eu aí teño a guerra aberta cos castelanismos non? [...]

> **I8:** [...] eu son galegofalante de toda a vida | falo o galego da miña zona | evidentemente nas miñas clases procuro utilizar o galego estándar | pero sempre se me escapa algo da: | das miñas variantes dialetais [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A introdución de léxico na lingua galega daquel idioma co que está en contacto é algo que se observa, dentro da lingüística e a sociolingüística máis contemporáneas, como natural en falantes bilingües. Porén, a perspectiva do profesorado a respecto dos mesmos é algo que percibimos como moi punitivista:

> **I9**: os dialectalismos con alegría e felicidade [risos] | os castelanismos a por eles [risos] [...]
>
> **I14:** [...] bueno nos distintos centros nos que estiven maioritariamente que eran | galegofalantes | xa como lingua materna pero: o que si é moi difícil é corrixir os galegofalantes os hábitos que adquiriran e: vamos socialmente na súa# os castelanismos por exemplo | bueno pois estás farto de decir que mellor coello ca "conexo" que "conexo" non | por poñer un exemplo ou: | mirmo a asignatura (...) iban a gallego estudiaban gallego pero non estudaban galego [...]
>
> **I15:** [...] e: castelanismos pois tamén mira | non sei | a influencia do castelán sempre estivo aí e hai que loitar contra eso | pensa que unha palabra que: ao mellor | lembrar e: tal | pois a forma que coincide co castelán vaise manter porque ten o castelán por detrás | a forma galega só a imos nós utilizar e se non a utilizamos nós pérdese | entón temos nós o deber de: de | utilizalo de cara ao galego non? [...]
>
> **I17:** no que ten que ver co uso de castelanismos | en cambio a actitude tende a ser moi diferente | porque tamén | insisto por convicción persoal pero tamén porque o currículo así o esixe | loxicamente nós temos que poñer no seu coñecemento que no caso de: | de que sexan digamos castelanismos innecesarios | o ideal digamos para un uso coidado da lingua é prescindir deles | e portanto pois dar as alternativas correspondentes ecétera ecétera | digamos que: e: o tratamento é diferente claro |

Desde a perspectiva da nosa investigación, entendemos que a situación de minorización da lingua galega e da abafante presión do castelán leve a que o profesorado non vexa con bos ollos as interferencias léxicas ou fonéticas do castelán en falantes do galego. E, que ao mesmo tempo, haxa a necesidade de procurar, no contexto do ensino, unha serie de parámetros mínimos para procurar unha corrección na escrita. Mesmo así, estas inquedanzas do profesorado non deberían traducirse en solucións pedagóxicas punitivistas contra aqueles falantes de galego que o aprenderon na súa casa como lingua materna e que non adaptan estas formas lingüísticas que portan da aprendizaxe natural da lingua, tanto á fala como á escrita. Calquera falante nativo de calquera lingua desenvolve a súa identidade arredor daquel idioma e, polo tanto, tamén dos trazos que o compoñen. Para un falante nativo de galego, os castelanismos son tan propios do seu idioma como aquelas formas lexicais propias que distinguen a súa variedade do galego de outras.

Se poñemos como caso unha palabra como a do propio idioma galego, esta ten diferentes formas dentro de Galiza, como poden ser as formas *ghallegho*, *ghalegho*, *galego* etc.. Xa observamos ao longo dos fragmentos, como unha das persoas entrevistadas emprega a forma *ghalegho* para referirse á lingua que fala. As persoas falantes de galego do sur do bloque occidental empregan a forma *ghallegho* cando falan a súa lingua, e non podemos esperar que cheguen a empregar outra forma mesmo que pasen por unha educación formal, dado que esta forma que denomina o propio idioma xa se constituíu, para estas falantes, como algo que pertence á súa identidade. Cando falamos de que a forma lingüística se inscribe na propia carne (Del Valle 2024), queremos dicir que a lingua, tal como a aprendemos, constitúe unha parte esencial da nosa identidade - se non constitúe mesmo a propia identidade, é o elemento a través do cal vehiculamos a

USC DE COMPOSTELA

vehiculamos-. Polo tanto, unha proposta pedagóxica sensible á situación lingüística en Galiza debe ter tamén unha atención e unha sensibilidade especiais en relación ao tratamento dos castelanismos, vulgarismos, e outras formas diverxentes da variedade estándar dentro da aula que comeza, como debería ser na nosa situación, por unha reflexión máis profunda do que é un estándar e cal é a súa utilidade dentro do ensino da lingua.

Nas entrevistas realizadas para a nosa investigación, atopamos por exemplo unha reflexión sobre o estándar do galego que parte de determinados mitos ou dunha tentativa de racionalización do que é en si un estándar. Nesta narración, atopamos como se xustifica o estándar a través dunha cuestión histórica. Aquelas persoas que pasaron por unha carreira de filoloxía, probablemente lembren como na facultade se elabora un argumentario que racionaliza e xustifica o estándar oficial do idioma. Mais, por exemplo, non hai unha reflexión máis profunda sobre o que significa socialmente o estándar, ou cales son os motivos históricos, sociais e políticos polos que xorde un estándar. Un exemplo perfecto destes motivos podémolo atopar, por exemplo, no ideoloxema creado por Nebrija na súa obra sobre a gramática da lingua castelá.Na súa introdución podemos ler que "siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que juntamente comenzaron, crecieron, y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos" (Nebrija 2019, p. 11).

Neste sentido, observamos no relato desta profesora, no que fala da súa etapa escolar onde se atopou coa normativa estándar, e como ela confrontaba esa aprendizaxe formal coa lingua coa que falaba a súa avoa, que aprendera a lingua de maneira natural e nativa. Entón, nese proceso de aprendizaxe da norma estándar no que se dá unha reflexión metalingüística contrastando as dúas variedades, e a dela mesma, que era xa un galego diferente ao da súa avoa, ela chegaba á conclusión de que a variedade estándar "non estaba ben". Porén, o proceso de aprendizaxe na escola, que penalizaba o emprego na escrita de formas próximas á oralidade como a terceira forma do artigo, que adoitaba escribirse "nono", como en "nono sei" ou "nono dixen", xunto coas explicacións das escollas no proceso de normativización de tipo histórico, facía que chegase "a entender" o estándar. Posiblemente neste proceso influenciaba tamén, polo prestixio que lle confería á lingua estándar, o espazo formal no que este se aprende:

> **I13:** [...] aprendes a dicir mañá e nós aquí dicimos mañán ou mazán temos a n non? | entonces eu dicía por que? | eu por exemplo# pero bueno | isto xa é máis tal | a miña avoa sempre dicía "hai que colle-la manqueira" non? | porque tiña ese -nc- | e eu dicía "pero que carallo di esta muller?" | e claro despois eu alí vía que era doutra maneira e digo "isto non está ben" | e logo eu cando escribía escribía sempre "nonosei" todo xunto "nono" sabes? porque claro | o alveolar e tal | entonces despois a min corrixíanme e dicía eu "por que mo separa se na fala se di xunto" non? | esas cousas pero bueno | si que entendías non? cando che falan do estándar que se é unha escolla que aí hai unhas variantes que: | (...) por historia non sei que por historia que se collen unhas variantes e outras non | si: entonces é simplemente dicir "bueno pois | na norma tiñan que escoller algo escolleron isto | non é: a palabra que eu teño pero si non? | entendo cal é" | non me supuña aí unha cousa así [...]

> **I6**: si | meus pais falaban galego | meus avós falaban galego | claro | pois | supoño que me parecía | se me retrotraio á miña mente de nena | supoño que me parecía que meus pais e miña avoa falaban mal | entendendo que o que viña nos libros era o que estaba ben | entón aí sería o choque | eu entendía que a normativa era o que estaba ben | e que o que falaban

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> meus pais ou miña avoa estaba mal | logo bueno | aprendes que non é así | ese sería o choque maior ||

Como podemos observar neste segundo relato, observamos ben como se concreta ese prestixio da norma estándar, dado que esta é a que vén nos libros. Neste discurso, xustifícanse habitualmente estas escollas porque se terían dado a través de procesos racionais realizados por especialistas da lingua, filólogos -nesa época non había tantas filólogas con este poder- que realizaron esas escollas desde unha análise histórica e obxectiva que determinou a través diso, que esta era a mellor maneira de falar o idioma. Para unha análise das consecuencias da ideoloxía da estandarización, o panorama sociolingüístico brasileiro pode sernos de grande axuda, dada a situación sociolingüística de diglosia entre o portugués estándar -aínda nunha forma moi portuguesa ou influenciada polo portugués- e a forma da lingua que empregan a maioría dos e das brasileiras, unha forma xa moi diferenciada dese estándar e que posúe unha grande diversidade en todas as rexións do Brasil.

Un dos autores que máis traballou sobre esta cuestión foi Marcos Bagno que, na súa obra sobre o *preconceito lingüístico*, observou como a maioría dos gramáticos brasileiros empregan indistintamente diversos termos para nomear á lingua estándar, como son por exemplo: norma padrón, lingua padrón, lingua culta ou padrón culto. Nunha revisión destas obras, o autor, nunca atopou unha definición teórica rigorosa sobre estes termos e percibiu que, polo xeral, estes viñan a ser sinónimo xeral nestas obras do que estes autores consideraban "bo portugués" (Bagno 2007, p. 109). Neste sentido, atopamos certos argumentos que, se ben non explicitan esa asociación entre norma estándar e o *bon usage* da lingua, si trasladan de xeito implícito esa idea, o que ao mesmo tempo constitúe discursos que negan a produción académica da sociolingüística, e que, en definitiva, reman a contracorrente non só da tendencia actual da valorización da diversidade lingüística, mais tamén constitúen, desde a perspectiva desta investigación, unha pedra no camiño da normalización da lingua galega. Podemos dicir que son discursos de carácter purista e prescritivista, resultado dunha ideoloxía da estandarización intrínseca á nosa cultura e que son, en definitiva, trasladadas tamén ao terreo pedagóxico do ensino da lingua:

> **I4:** [...] intento e: practicar moito a oralidade e a escrita | sempre | porque me parece que para saber falar unha lingua prime# o sea tes que saber escribila e tes que saber falala | e se non escribes non vas aprender | se non falas tampouco e se non les tampouco | entón son como os tres piares básicos | e: i entón creo que bueno que máis ou menos fago cousas un pouco distintas cas miñas compañeiras nese sentido ||

> **I8:** [...] a ver | evidentemente é moi diferente porque a nosa norma é mui reciente | desde Nebrija: | do 492 ao 1982 hai moita diferencia entón | a nosa: normativa inda está case na adolescencia | e as outras xa están | na vellez non? | entón fff | temos mais vaivés máis dúbidas | eu o que: non me parece mui ben na norma | que a veces admiten tantas versiós que: | nunha palabra esta vale esta vale esta vale | que ao final faite dubidar | parece que: valen todas e xa non sabes cal é a correcta non? | non sei se me explico ||

> **I24:** | e a min iso xérame certa ansiedade porque hai certas cousas que ás veces non están consensuadas co departamento de lengua española por exemplo | e: hai moitas veces que hai algún profesorado de lingua galega que di | bueno hai cuestións que non fai falta que deamos porque xa as dan en lingua española e eu estou de acordo con iso | por exemplo eu que sei | a comunicación entón os elementos da comunicación | fai falta que lle deamos en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> lengua española e en lingua galega en quen é emisor receptor canle mensaxe tal? pois e: en realidade non | pero eu creo que habería que consensuar iso para non quitarlle (xx) prestixio á lingua | pero non quitarlle prestixio no sentido de: tamén hai | bueno é un código lingüístico | pero tamén hai sintaxe en galego a morfoloxía si que se dá moito é necesario evidentemente | pero toda a parte de gramática eu creo que é importante |

Nestes relatos, atopamos diferentes discursos nos que se asocian ideas ao estándar que a investigación sociolingüística demostrou seren falsos. Volvendo de novo á obra de Bagno (2007), o autor fai unha clasificación dunha serie de mitos arredor da lingua estándar que son empregados, segundo a premisa da súa investigación coa que concordamos desde a perspectiva desta nosa, para estigmatizar aos falantes de variedades máis vernáculas que non tiveron acceso aos medios de adquisición desta norma estándar. Se nos achegamos á súa investigación imos observar, como os fragmentos destes relatos reproducen certos mitos que clasifica este autor, como para saber falar unha lingua primeiro tes que saber escribila; que só o que aparece na norma estándar é a forma correcta, ou que o ensino da gramática é o que lle dá prestixio á lingua. Estas ideas atopan os seus correlatos nos mitos que Bagno (2007, p. 52; p. 62) denomina: o certo é falar así porque se escribe así; é preciso saber gramática para falar e escribir ben; ou, o dominio da norma culta é un instrumento de ascensión social -ou de prestixio social-. Ideas que asocian o estándar do idioma a algo superior aparecen en diversas das persoas entrevistadas para o noso traballo:

> **I16:** [...] bueno non sei igual me estou metendo nun xardín ahora tamén [risos] | bueno | iso | e: mmm que mm por parte do profesor na aula un dos traballos é que entendan que a normativa é fundamentalísima porque é o que dá unidade | i que non podemos estar todos contentos porque como en cada zona hai distintas solucións pois que nalgúns casos se optou pola máis falada | por outros a etimolo# e: a: máis etimolóxica entre comiñas e tal | a veces son eu mesma eh a que digo "bueno | pois como hai que tomar decisións pois non van ser do gusto de todos non? | pero que as entendemos todos pois si | pero paréceme moi mal que se diga irmán irmá e que non se diga irmao irmá" [...]

Neste fragmento podemos ler como a docente entrevistada lle outorga unha centralidade fundamental á variedade estándar da lingua, dicindo que é "fundamentalísima porque é o que dá unidade". A mitoloxía da estandarización elabora, xunto coa idea de que un idioma sen un estándar é un idioma que non posúe prestixio, por súa vez, a crenza de que unha lingua sen un estándar remata por fragmentarse tanto que corre o risco de desaparecer. Nese proceso de "desaparición", atopamos tamén dentro do discurso derivado desta ideoloxía, un certo catastrofismo que acende moitas veces a alarma da deturpación do idioma, ou da falta de sensibilidade coa lingua normativa. Podemos ver tamén aquí unha reverberación do lema da Real Academia Española (RAE): "Limpia, fija y da esplendor"; que foi reinterpretado en 1999 na súa edición dunha ortografía académica no ano 1999 e reelaborado como: "Unifica, limpia y fija" (Moreno Cabrera 2011, p. 161).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Autores como Moreno Cabrera (2008, 2011, 2012) ou Del Valle (2017, 2021, 2024) veñen traballando sobre a ideoloxía que atravesa toda a actividade da RAE como

axente glotopolítico que pretende establecerse como institución hexemónica nos países hispanofalantes. A finalidade desta hexemonía vai alén do estritamente académico para situarse tamén no plano económico, establecendo contactos empresariais e financeiros cos países que foron conquistados por España empregando un discurso que se sustenta nese suposto substrato común da lingua e da cultura compartidas. Alén disto, neste plano cultural, este proxecto hexemónico serve tamén para a imposición dun modelo lingüístico e normativo que toma a España como central para todos os países hispanofalantes, mesmo posuíndo unha porcentaxe de falantes minúscula no inmenso universo da hispanofonía. Mais, como podemos observar, esta idea da necesidade dun estándar para a pervivencia dunha unidade lingüística podemos vela reproducida aquí no discurso dunha docente dunha lingua minorizada que é silenciada sistematicamente nese universo da hispanofonía. Deste xeito atopamos discursos nos que observamos a ideoloxía da estandarización, como garante da unidade, xurdir provocando contradicións evidentes:

> **I15:** na aula dis? pois xa che dixen | pois mira | se hai dialectalismos | "mira | cando falas por favor utilízaos sempre" | pero tes que darte conta que: | temos que unificar | entón pois na túa lingua habitual tal | pero para escribir tesme que poñer así xa o sabes | acórdate tal | i entón | non esquezas nunca que sempre o dixeches así e séguео dicindo [...]

> **I7: [...]** entón | normas agora mesmo? normativizar? resúltame moi difícil | moi difícil | e ademais non quero que interpreten que a súa profe de galego fala un galego artificial | o sea | quero que vexan a naturalidade a través de min de falar un galego que é o que me ensinaron o que mamei: i co que me sinto moi cómoda vale? | de feito eles non cho comentei antes | pero si me preguntan habitualmente neste centro si eu falo galego na miña casa cas miñas fillas | o sea | e si os meus pais a min me galego e si eu teño amigos que falan galego | é dicir | venme cada vez unha rara avis | entonces eu creo que temos que dar normalidade | e ninguén vai por aí falando o español cervantino | entonces nós pois tamén temos que tratar de normalizar a nosa lingua | xa: xa a encumbraremos | xa chegaremos a unha lingua de nivel alto pero por agora vamos intentar normalizala | que todo mundo fale galego ou polo menos unha gran parte da poboación ||

Como podemos observar nestes fragmentos, hai contradicións flagrantes nas argumentacións do profesorado. Ao mesmo tempo que se fan apoloxías sobre os dialectalismos e sobre a diversidade e a naturalidade da lingua, tamén se transmiten nos discursos certas crenzas asociadas á ideoloxía da estandarización, como a necesidade da unidade lingüística na escrita, ou a idea da normativización da lingua como un estadio no que a lingua sexa encumbrada ou de nivel alto. Estes discursos non teñen en conta, por exemplo, que moitas escritoras e escritores premiados empregan, a cotío, formas lexicais innovadoras, froito do proceso de creatividade e de reflexión sobre a lingua que require a escrita literaria ou que, por exemplo, na época na que podemos dicir que a nosa lingua foi encumbrada, nomeadamente a través do seu emprego na literatura medieval das cantigas, non había nada semellante a unha norma estándar.

Porén, como atopamos nas reflexións de varias das nosas informantes, este proceso discursivo que coloca a lingua estándar como elemento central na estratexia

pedagóxica de ensino-aprendizaxe que se desenvolve nos centros do ensino secunda-rio, está moitas veces relacionado co que elas e eles observan que acontece con linguas de prestixio, como o portugués ou o castelán. Co que podemos observar aquí como a situación de diglosia que vive a lingua galega no universo social onde está presente deriva tamén en adoptar estratexias de falantes ou suxeitos glotopolíticos desas linguas maioritarias. Atopamos aquí o que Gal (2018, p. 235) denomina *recursividade fractal*. Este concepto, empregado nas matemáticas e, máis en concreto na xeometría, denomina a capacidade dun obxecto xeométrico para reproducirse a si mesmo unha e outra vez a diferentes escalas. Na situación de linguas en contacto en Galiza, empregamos este concepto para referir a capacidade que ten a lingua maioritaria ou de prestixio, neste caso o castelán e o portugués, de reproducir a súa ideoloxía a diferentes escalas do universo social dos falantes e dos representantes glotopolíticos da lingua minorizada. Atopamos isto por exemplo anteriormente cando I24 asocia o ensino de gramática na materia de lingua galega ao prestixio desa lingua, xa que é así como se ensina tamén a lingua castelá. Mais atopamos tamén discursos que relacionan o prestixio do galego con facer o que fai o castelán, ou que presentan o portugués como unha lingua "sen problemas" xa que o profesorado portugués só ten que preocuparse de que o seu alumnado se exprese correctamente tanto no oral canto na escrita:

> **I2:** [...] estou nun momento en que me pregunto: | que é o que me importa máis? | que saian capacitados para que o día de mañá non saber non sexa unha excusa para non saber o galego? | ou quero que vaian cheos de contidos | de | de# se despois non van utilizar a lingua galega? | entendes a miña? [...] é neste momento | entón | claro | esta conversa xa a tuven con varios compañeiros e hai compañeiros que me din que iso sería caer en# sería denostar un pouco a materia porque os de lingua castelá si que dan | xa | pero é que a situación dos de lingua castelá non é a mesma situación de partida que a da lingua galega [...] noutros territorios onde teñen linguas minorizadas como# como afrontan o ensino desta lingua? | veño agora de estar un mes en Portugal observando o sistema educativo portugués | claro | neste sentido non me axuda en nada | vamos a ver | non teñen ningún problema | é máis | teñen seis horas á semana de lingua portuguesa | a ver | e están mui preocupados | aí si que lle dan máis valor a: | a que o alumnado sexa capaz de expresarse con corrección tanto oralmente como por escrito | pero non teñen esta outra parte máis sociolingüística da lingua | entón [...]

> **I7:** en canto á desviación da norma por dialectalismo? | fálolles de que é estupendo | marabilloso que non o perdan | pero que se acorden de que temos un estándar para comunicarnos de forma culta | igual que en castelán debemos intentar escribir algún tempo composto | en galego tamén debemos INTENTAR | escribir o máis culto posible | entonces que esa non é a solución correcta | que neste caso se escolleu tal | pero | que o seu é válido estupendo marabilloso da vida i que me encanta escoitalos | i ademais fóra do corredor intento reforzarllo repetíndollo para que eles non o perdan [...]

> **I10:** [...] pero en contextos galego falantes aparece moito o de "é que na miña casa dicimos así" | Vale | na túa casa dicides así | pero a norma di isto | e igual que non cuestionas a norma de castelán e como dicides as cousas en castelán na casa | por que cuestionas como di a norma que ten que ser o galego? | e aí podes entrar na eterna discusión e darlle mil voltas | pero eu penso que o problema metodolóxico está

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> principalmente aí | no choque entre unha norma relativamente recente e co modelo que escoita a rapazada [...]
>
> **I14:** [...] pois dialectalismos que si a veces que che decían bueno | pois son todos correctos na túa zona pero bueno | a nivel estándar ou na normativa pois houbo un que preponderou ou que se: | puxo como máis xenérico como: aceptado pola maioría non? | da xente | pero bueno | ti loxicamente na túa zona pois podes dicir irmau ou vrau | que nós lle dicimos vrau en vez de verao e: | pero se ti queres proxectarte: nun estadio superior pois no ámbito superior# se te dirixes a todo Galicia e tal pois debes-e | intentar facer a norma | dicir irmán e: non irmau | e creo que bueno | que: era o camiño ou que é o camiño e que se entendía perfectamente: | sin problema | a xente identificábase: si [...]

Retomando o que dixemos antes da obra de Bagno (2007), podemos dicir que en Galiza atopamos todos os mitos que aparecen nesta obra con formulacións moi semellantes ás da situación sociolingüística brasileira. Mais, no que respecta á situación galega, tanto os falantes de formas estándar canto os falantes de formas vernáculas son, pola súa singularidade como falantes de galego, sinalizados dalgún xeito na nosa sociedade. Na obra de Bagno, porén, móstrase como hai unha parte da sociedade brasileira que non é criticada polo portugués que emprega. A pesar disto, esta obra tamén presenta como, ás veces, persoas que empregan modelos de lingua que se afastan do estándar "codificado": a variedade configurada a partir do disposto polas autoridades lingüísticas; non sofren *preconceito* nin son estigmatizados publicamente e, xeralmente, nun país cunha desigualdade estrutural e no que aínda existe un forte clasismo como o Brasil, isto acontece cando estas persoas posúen moito diñeiro, como poden ser empresarios do agronegocio. O que percibimos, en definitiva, a través da obra deste autor, é que os ataques e as acusacións que moitas veces empregan a lingua como desculpa para seren realizados teñen, a maioría das veces, como trasfondo as desigualdades que polarizan unha sociedade e que se concretan en clases sociais, na orixe das persoas etc..

No que respecta á sociedade galega, isto tamén acontece. Só é preciso ver, como xa apuntamos antes (Pérez 2022), os modelos de falantes de lingua galega que se reproducen en programas que se autodenominan de "humor" como o Land Rober. Precisamente, Marcos Bagno tamén describe na súa investigación personaxes "cómicos" que aparecen nas novelas brasileiras onde se poden ver estereotipos esaxerados das variedades lingüísticas asociadas ao nordeste do Brasil, lugar onde se atopan as rexións máis empobrecidas do país. No universo social no que nos atopamos, en Galiza, a falta de prestixio que sofre o galego estigmatiza aos seus falantes polos parámetros sociais nos que os sitúan cando empregan este idioma e os estereotipos e ideoloxías que o rexime normativo asocia a esta lingua e aos seus falantes, entre eles, a súa orixe rural, que ao mesmo tempo relaciona con ideas como o atraso social e a pobreza.

Na situación do galego, tamén atopamos unha serie de ideoloxías que estigmatizan aos falantes que non tiveron o galego como lingua inicial, os chamados *neofalantes*. Estes, aparecen, por veces, asociados a ideoloxías político-partidarias e a ideoloxías puristas e diferencialistas, nomeadamente co léxico común. Porén, tamén pode aparecer unha tendencia a non mostrar unha preocupación pola "pureza do idioma". Algo que neste tipo de falantes se dá, xeralmente, cando proceden de ámbitos galegofalantes rurais. Este último tipo de crenzas aparecen vehiculadas en discursos académicos, como veremos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

máis adiante. Polo de agora veremos como algunhas profesoras e profesores vehiculan, de maneira subrepticia no discurso, ideas que asocian as formas da lingua afastadas do estándar como algo que denota ruralismo, atraso social e empobrecemento. En definitiva, a concreción máis flagrante da polarización sociolingüística galega que sitúa o galego en ámbitos rurais e o castleán en ámbitos urbanos:

> **I3:** [...] quizáis no rural si sigue máis presente eh | de "claro | eu son do rural" e si che preguntan moito | é como se fosen mundos separados | a min faime# é moi curioso non | que che din "profe"# | cando estás en ámbitos galegofalantes "profe pero entón cando ti fas unha proba oral a: | a rapaces da# así que son máis da cidade | suspenderán todos non?" | dinche | é dicir | é como: que necesitan ese cariño de dicir | "nós seguimos falando galego pero a nós non nos coidades suficientemente" e ao mellor teñen algo de razón [...] e: non nos gusta a normativa | non nos gustan as clases de galego" | iso é aparte | pero si que notas | e sobre todo cando lles contestas | "pois non | ao mellor aproban antes ca vós | porque asumen moito máis isto [...] cales son os máis máis difíciles de correxir? | pois en ámbitos galegofalantes que che confunden gheada con a utilización directa dunha palabra en castelán como: eles din *religión* é *religión* pois é | para eles é unha gheada | aquilo non é castelán [...] porque me fartei de repetir | me fartei de poñer exemplos e: é algo moi difícil de corrixir | sobre todo na expresión oral | é: iso está fosilizado de tal maneira que: é dificilísimo non? | que pasa nas zonas non galegofalantes? | que aprenden a norma | como non teñen outro referente | non teñen nada que interfira | non teñen o seu galego de casa | pois aprenden a norma con todos os defectos ou incorreccións de calquera outra materia | bueno pois hai que correxilos evidentemente pero é máis difícil nun# nun ámbito galegofalante | | unha porque eles se senten máis doídos e porque ti como profesora de galego tamén te sentes máis doído porque sempre lles digo "pero é que vos falta isto para falar un galego perfecto | porque vós tédelo todo" | simplemente é decir | onde está máis o problema? | nos castelanismos | e nos castelanismos dese tipo xustamente | "non non profe e que é *religión* é que agora non me sae outra palabra ah! *ejercicio* [risos] *ejercicio* | (...) digo "iso é dificilísimo dificilísimo" | tamén como profesora é que che doe porque dis ti | "mimadriña é que teñen todo"

> **I12:** i entón correxíaslles os erros para aprender loxicamente | e cando había que falar había que procurar falar no galego normativo | no galego correcto | no galego de acordo coas normas que todos coñecíamos e que estabamos estudando vale? | despois e ademais é que sempre lles puxen o mesmo exemplo | "mira se sabedes falar ben galego pásavos como me pasou a min" | unhas cantas veces non? | "ai! eu se soubese falar gallego como fala usté si que falaba sempre gallego" vale? | entón un dos meus argumentos sempre era este | "mira se chegas a calquer sitio e ven que falas# que dis xoves mércores e grazas e demais din | ui! este tipo controla" non? | agora se dis "o jueves que vén e nonseique" | claro xa din "ui este:" | en fin é un pobre individuo non? [...]

> **I14:** [...] eu sempre procurei | pero en fin | supoño que ás veces | poucas | conseguino | que tivesen claro que falando nun galego correcto eran respetados | máis respetados ou tan respetados que falando# ou máis respectados incluso | exactamente | máis respectados que incluso falando castellano | porque dicían "ui este é medio revolucionario" non? | "este tipo uiii non vaia ser que me cree algún problema" non? | en fin [...]

Os anteriores relatos explicitan claramente non só esa polarización que existe entre o ámbito urbano e rural, mais tamén algo que moitas veces aconteceu na escola de maneira sistemática, como é a represión psicolóxica á que os galegofalantes se vén expostos por empregar a súa lingua vernácula. Na primeira narración, o docente dá conta da súa

experiencia dando aulas en ámbitos galegofalantes, onde o alumnado chegaba á aula falando a lingua que realmente falaba na casa. O problema que se presentaba para ela diante disto era que non falaban un galego que ela consideraba estándar e, polo tanto, non era un galego perfecto.

Neste contexto danse unha serie de afirmacións por parte da profesora, como por exemplo que un galegofalante nativo ten máis difícil aprobar galego ca unha persoa que non o fala, dado que asume a norma estándar antes que o falante do idioma. Tamén observamos cal é a estratexia "pedagóxica" adoptada durante o exercicio da docencia, que se resumía en repetir con exemplos para que non confundisen os castelanismos co son /x/ con casos de gheada. Parte entón cara a unha definición do que sería o falante perfecto que, desde a perspectiva dela, non se corresponde coas persoas galegofalantes tradicionais, xa que ao seu alumnado galegofalante lle falta "isto para falar un galego perfecto". Neste sentido, outra das docentes entrevistadas, máis concienciada con esta cuestión normativa, reflicte moi ben a presión exercida por profesorado con este perfil de procurar o "falante perfecto" sobre este trazo tan definitorio do galego do bloque occidental:

> **I18:** [...] eles son moito máis proclives ao tema da normativa ca a min por exemplo | é decir | a min gústame moitísimo máis | e: que saian galegofalantes eemm pero coa súa propia: lingua dialectal de cada sitio | jolín co bonito que é que a vós vos identifiquen como xente de Tui | xente de Caldelas | é decir que xa tedes as vosas peculiaridades lingüísticas e dialectais jolín para e: | contra por exemplo os de Tomiño | vós non sodes teístas eles son teístas | e: vós non tendes demasiada gheada | bueno claro porque sodes moi novos e xa se preocuparon en arreglarvos as cordas vocais pra que non fixerades ghato nin ghrande nin ghuapo nin ghordo non? [...]

Doutra banda, no discurso de I12 observamos como o ensino do galego en ambientes galegofalantes consistía en corrixir erros e na necesidade de empregar, na lingua oral, un galego normativo, un galego "correcto". Neste aspecto, aparece tamén un discurso moi recorrente cando se fala do contraste entre as variedades do idioma que podemos dicir desprestixiadas e aquela variedade prestixiada ou estándar, e que reproduce outro mito arredor da ideoloxía da estandarización. Os falantes de galego non falan un bo galego e, por iso, non o falan sempre. Este exemplo sérvenos para apuntar aquí outro paradoxo que se dá dentro do universo social no que se moven os galegofalantes, e é o de outorgarlle un prestixio maior a un modelo de galego que aparece na televisión, na radio ou en eventos públicos e sociais do que a un modelo de galego de persoas que o aprenderon na casa de forma natural. Por veces, a forma estándar dun idioma podemos entendela como unha variedade prestixiada, que non ten por que coincidir coa variedade codificada. Normalmente, isto sucede así porque conta co respaldo das autoridades lingüísticas, pero algunhas "falas estándar", poden ser percibidas como moi marcadas e cuestionadas e pódense constituír outras máis "neutras", que poden mesmo incluír elementos alleos á norma oficial (Benavides 2025, p. 305).

A respecto deste galego que aparece na televisión, moitas veces tamén nos atopamos como se cuestiona o proceso de normalización ou a presenza do galego en certos espazos públicos asociados ao prestixio, dado que os modelos de galegofalantes non se corresponden cos falantes vernáculos do idioma. Ao mesmo tempo, podemos observar como na narración de I12 se identifica este vernáculo, onde posiblemente atoparemos palabras como *jueves*, *miércoles* e *ghracias*, como algo que pode caracterizar

a un falante como "un pobre tipo". Tanto en I2 como en I14, podemos observar como o emprego dun galego normativo é algo que se asocia ao respecto. A partir de aquí xorden todas esas asociacións que en determinados ámbitos se poderían dar para aquelas persoas que empreguen o castelán, polo que podemos observar aquí de novo, o concepto de *recursividade fractal* concretándose no discurso. E, para rematar con estes fragmentos, atopamos tamén no discurso de I12, un estereotipo do que xa falamos anteriormente, que é o de asociar as persoas falantes de galego con posicións políticas de esquerda, independentistas etc.., mais asociado aquí a aqueles falantes de galego estándar, o que reproduce de novo neste caso prexuízos que se dan no rexime normativo e social arredor dos falantes de galego.

Queremos chamar aquí a atención de que estes testemuños non dan conta dunha postura extrema no que respecta á visión que o profesorado ten sobre a norma estándar. Todos eles xurdiron nun discurso que moitas veces comezaba falando de dialectalismos e dunha visión positiva da diversidade lingüística. Mais, como puidemos ver nos relatos que fomos expondo ao longo destas últimas páxinas, a ideoloxía da estandarización é algo que permea o ensino da lingua galega e o desequilibrio social que o estándar produce para o universo social dos falantes dun idioma é algo que se ve de forma clara nestes relatos, que lle outorgan á variante normativa do idioma un prestixio superior a todas as outras variedades. A naturalidade desta asunción chega a xustificar prácticas docentes que podemos chamar, como mínimo de cuestionables, e cualificativos ás persoas que non tiveron as oportunidades ou os medios de acceder ás ferramentas para poder expresarse nesa variante como "pobres tipos" ou persoas que non son respectadas por parte dun profesor ou profesora de lingua galega. Isto acontece mesmo cando esa profesora ou profesor non consegue expresarse nunha variedade estándar, como podemos ver tamén nos relatos, (intentamos presentar na nosa investigación unha reprodución destes o máis próxima posible á súa lingua oral). Neste sentido, tamén atopamos relatos de persoas entrevistadas que dan conta dese proceso de *autovixilancia* lingüística do profesorado de lingua galega que ás veces é propia ou observada en familiares que son docentes:

> **I11:** si | o problema primeiro | eu non o uso | o sea na clase procuro utilizar o: o estandar non? | o que pasa é que despois chegas e empezas a dicir léxico que os rapaces non coñecen entón teslle que ir ou ao castelán ou ao non normativo [...]

> **I4:** polo tanto o sea ninguén tiña ningún tipo de desviación da norma | e nin sequera eu porque meu pai é dunha vila preto de Ferrol | entón cando el fala digamos así a nivel coloquial di nenín camín | pero el ao mesmo tempo é filólogo e digamos que no seu día a día e cando dá clase e tal digamos que el fala normativo | entón a min sempre me falou galego normativo nunca me falou con# só o escoitaba falar con variantes dialectais cando e: pois ou estaba alí na vila con algún amigo seu ou tal aí si | pero fóra daí non | si | entón eso | nin eu# porque ao mellor si se me criara falando co meu pai e así ao mellor eu tamén tiña algunha pero non [...]

> **I15:** | e: os rapaces non rexeitan | non | porque: se llo:# porque eu permítolles sempre lle permitín porque: claro | eu teño a miña: [risos] a miña cuestión diglósica [creo que quere dicir dialectal] e téñoo moi claro | a min cóstame moito incluso no: na# ao falar na clase pois evitar o pronome il e: determinada# os remates en ao non? | e: o | e os plurais non? | así que son os máis característicos da zona | entón eu sempre lles permitín que falasen | ademais debedes incluso e ser# falar sempre na: | como falastes sempre [...]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como podemos observar aquí, as estratexias pedagóxicas penalizadoras que se empregan coas persoas galegofalantes, levan a que aquelas persoas que pasaron pola eduación formal e chegaron a realizar unha carreira filolóxica expresen esa necesidade de empregar un galego neutro, exento de variación.Nalgúns casos, isto chega a tal extremo que inclusive non lles transmiten aos fillos e fillas un galego diferente a aquel que consideran "puro". Observamos así, como se dá no proceso de transmisión da lingua, dentro do sistema educativo, un proceso de reprodución de actitudes e crenzas vinculadas á ideoloxía da estandarización, que lle asigna a esta variedade da lingua determinadas cualidades que a sitúan no topo dunha xerarquía das diversas variedades desa lingua. Testemuños de profesorado que tivo a lingua galega como lingua inicial e que, polo tanto, teñen no seu repertorio lingüístico todos eses trazos que son repudiados na lingua estándar, explican como se sentiron discriminados cando chegaron á facultade para estudar filoloxía mentres vían como o profesorado loaba falantes da lingua que non tiñan esta como inicial, mais que aprenderan a lingua a partir das aulas e tiñan un galego máis próximo ao estándar:

> **I2:** claro | é que eu son case das primeiras xeracións# eu: | creo que na EXB fun a segunda ou a terceira xeración que estu# que empezou a estudar galego | notei un cambio na metodoloxía porque eu fun a un colexio de monxas entón estudar galego era | unha lista de palabras en castelán e: | e: traducilas ao galego | era iso | un texto en castelán subliñábanche unhas palabras e dabas o significado | cheguei ao instituto e me pareceu dificilísimo porque si que teño o recordo | agora que o dis | e non pensara nisto | que os dous primeiros anos | primeiro e segundo de BUP | que era naquel momento | tuven uns profesores mui machacóns coa normativa | mui mui machacóns | o sea | o que se facía era estudar a normativa realmente | poucos contidos doutro: doutro tipo | entón comezaban con estas# o xénero | primeiro estudabas todos os rematados en -axe son tata | como se formaba o: feminino? [...]
> **I7:** pero ao chegar á universidade si me din conta de que quizais aquelas persoas que viñamos máis de ámbitos rurais con un# con unha lingua máis deturpada en canto a castelanism# o sea máis deturpada non | máis ensuciada en canto a castelanismos dialectalismos foron# coloquialismos hiperenxebrismos i tal | eramos como peor vistos | é dicir era moito máis interesante aquel neofalante que falaba un estándar perfecto | pero claro que a nós mesmas# digo nós mesmas porque eramos maioría mulleres para desgracia de filoloxía | resultábanos artificial oír aquel galego | foi algo que inda a día de hoxe temos aquela pena de dicir | os nosos compañeiros que eran moito máis aprezados polos nosos profes | i como sinalados como millor exemplo de norma | que o eran | eran por suposto que eran millor exemplo de norma | nós eramos máis sinaladas como "que maniáticas | por que teñen que seguir falando así?" | digo: porque era o noso | é dicir | a ti cando che ensinan unha lingua | ensínancha con tódolos seus erros | e ti cando falas coloquialmente i utilizas | é verdá que aí equivocámonos | eu creo que si que debimos aprender a corrixirnos moito mellor en idioma | pero non | é mui difícil cando tes unha lingua materna que che ensinaron así | podes acrecentar léxico pero eu creo que hai cousas que é moi difícil quitar da: do teu día a día do teu falar | i sinceramente creo que estamos noutra etapa | creo que non estamos na etapa de dicirlle a ninguén falas mal galego ||

> **I9:** e: | vamos a ver | e: si | efectivamente daquela pois as nosas formas dialectais | aquí por exemplo a gheada e o seseo | incluso outras formas | e: eran ridiculizadas non eran tidas en conta e: | e en fin estigmatizaban dalghunha maneira non? | é un pouco o que me fai a min hoxe en día usalas a veces insistentemente non? | como unha maneira de facerlles

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> ver a eles que se así é como se fala nas súas casas | nas que aínda se fale | ou se así é como escuitan falar fóra | así tamén poden falar dentro [...]

Vemos como nestes testemuños, o profesorado narra unha centralidade da normativa estándar no ensino da lingua galega recibido, polo que o que observamos no profesorado hoxe non é nada novo, só unha reprodución daquilo que elas e eles aprenderon. Doutra banda, queremos chamar a atención para o que nos contou I7. Neste relato, podemos observar como a docente comeza a contar que aquelas persoas con orixe máis rural, cando chegaron á carreira coa súa lingua vernácula, percibiron que este grupo era peor visto ca aqueles neofalantes que falaban un "estándar perfecto". Chama a atención aquí á descrición da propia variedade lingüística falada por este grupo de persoas entre as que ela se inclúe. É un galego deturpado e sucio, o que connota á súa propia lingua cuns trazos moi pexorativos, eindica tamén un autodesprezo cara a si mesma como modelo de falante, ademais de darnos pistas sobre a percepción deste modelo de falantes de orixe rural. Despois desta descrición do seu propio galego, chama a atención como relata a súa singularidade por falar como aprenderon a falar, o que era motivo de que se sentisen sinaladas por "seguir falando así".

Xa por último, despois desta lembranza a partir da cal di que ten pena de que os docentes valorasen mellor os colegas que mudaron o seu xeito de falar ou que nunca falaran galego e aprenderan na carreira unha forma da lingua máis próxima ao estándar, sorprende a reflexión metalingüística final, onde de novo despois de caracterizar pexorativamente a súa lingua vernácula, emprega unha serie de argumentos onde se remata autoinculpándose a si mesma e ás persoas do seu grupo por non corrixirse moito mellor no idioma. A reflexión sobre a lingua que empregaban, remata por gañala, de novo, a ideoloxía da estandarización.

Cando verificamos este tipo de discursos que poñen por riba de calquera outra variedade lingüística a normativa estándar, entendemos toda esta batería de argumentos contra os galegofalantes que se vehiculan ás veces de maneira implícita ou, como vimos, tamén dunha maneira moi explícita, e que poden ser unha pedra no camiño para moitas destas persoas que vén a súa variedade da lingua desprezada por aquelas persoas que se constitúen en modelos lingüísticos para eles dentro do seu sistema educativo. E así, acontece esa autovixilancia constante que se autoimpoñen moitas docentes de lingua galega e que leva a moitos falantes tradicionais a rematar por empregar o castelán, dado que o emprego do modelo lingüístico que aprenderon na casa significaos, sitúaos socialmente nuns parámetros negativos en varias dimensións: primeiro por non ser modelos de falantes para unha boa parte do profesorado; e, en segundo lugar, por ser falantes de galego nun universo social que desprestixia e menospreza esta lingua. Nesta conxuntura, é normal que algúns docentes atopen queixas de pais e nais que son galegofalantes e que lle falan ás fillas e aos fillos en galego que digan que, a pesar disto, ás crianzas cústalles moito o galego:

> **I16:** [...] hai moitos rapaces que teñen moitas faltas de ortografía ou que se expresan con castelanismos con nonseique tal e: e claro | é o idioma que aprenden e que falan na casa | e é unha pena que sexan galegofalantes e que esteas corrixindo faltas | e que descontes polas faltas | entón aí o profe tamén ten o seu traballo | dicir bueno | "non che vou descontar porque ti falas galego pero corrixe isto" | i entón os pais din "jo | é que lle costa moito o galego | se sempre o falamos" | e digo "pois é por iso | porque é un rapaz que fala castelán ou que non ten necesidade de falar galego aprende de cero" | é un# e o que xa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> fala galego ten que desaprender por un lado | e logo reaprender" e iso pásanos a todos nós non? [...]

Este tipo de discursos, como podemos ver, naturalízanse a través dun proceso de aprendizaxe do idioma que penaliza a aquelas persoas que aprenderon a lingua de maneira natural. Inclusive podemos observar como persoas que pasaron anos especializándose na "reflexión sobre a lingua" rematan por reproducir este tipo de argumentario que xustifica, moitas veces, o que poderiamos chamar case que unha represión psicolóxica sobre os galegofalantes nas aulas. Calquera persoa que pasase por unha aula do ensino secundario, posiblemente vai ter en mente un modelo de profesor ou profesora de lingua, sexa galega, estranxeira etc., cuxo modelo pedagóxico de ensino era repetir até a extenuación léxico, cuestións gramaticais, as preposicións... e pode lembrar como iso a fixo sentir. Deste xeito, o proceso de normativización lingüística e o proceso de institucionalización do ensino da lingua galega, parece que provocou, no contexto sociolingüístico de minorización da lingua, unha situación de hipercentralidade da normativa estándar no proceso de ensinoaprendizaxe do idioma. Como podemos ler no seguinte framento, a chegada ao ensino no contexto sociolingüístico negativo para o galego, produciu nesta docente unha evolución do seu xeito de ensinar, dunha visión máis académica, mais gramatical, cara a unha visión máis instrumental no ensino da lingua, que lle mostrase ao alumnado a importancia das ferramentas comunicativas en xeral:

> **I9:** [...] traballar toda esa: dimensión máis instrumental que ten o idioma non? | de feito eu: bueno | eu noto que eu mesma como docente fun evolucionando ao longo dos anos máis | cara a ese uso máis instrumental da lingua fronte a: unha visión un pouco máis académica ao mellor non? | máis gramatical | porque creo que é a que lles dá a eles a: | a utilidade desas clases non? | porque se non eles teñen aí unha tendencia | que eu si que noto que a hai | de certo desprecio de esto non nos vale para nada non? | que eles entendan a importancia que teñen as ferramentas comunicativas | EN XERAL | das linguas non? | e: | si que hai un certo rexeitamento cara a materia non? | a parte do alumnado e nas súas familias claro |

Esta hipercentralidade do estándar no ensino que leva ao profesorado a procurar entre o alumnado galegofalante modelos ideais de falante que, por outra banda nunca atopan definicións concretas, é algo que podemos observar tamén na literatura académica sobre a lingua galega. Neste sentido, traballos como os de Rei--Doval (2013; 2019) ou Recalde (2003; 2008; 2021), teñen feito revisións de pezas académicas onde aparecen apoloxías do purismo ou chamamentos para deixar de "gastar esforzos" por manter a vitalidade da gheada. Na revisión de literatura académica do noso traballo atopamos dous casos que chamaron a nosa atención por consideralos apoloxéticos da ideoloxía da estandarización ou por procurar ese falante ideal da mitoloxía creada a partir desta ideoloxía.

O primeiro destes casos é o dun artigo de Formoso, Iglesias e Rial (2017) onde a partir de entrevistas a alumnado do ensino secundario, as autoras demostran como aínda hoxe, os falantes do noso idioma carretan multitude de crenzas negativas sobre a súa propia lingua, mais tamén sobre o propio castelán de Galiza. A este respecto, nos relatos deste artigo atopamos argumentos sobre a unidade lingüística do español de Galicia fronte

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a outras variedades fortemente estigmatizadas, como o andaluz (Formoso, Iglesias & Rial 2017, pp. 237238):

> **M**: yo creo que se acerca más al estándar el de galicia porque el andaluz está ya muy... (G3: 10)
>
> **S**: bueno o castelán en galicia é bastante parecido ó ó que é digamos estándar que se estudia nas escolas / non ten tantas variantes como teñen outros casteláns de andalucía ou do sur (G4: 5-6)

Respecto do propio idioma, estes falantes reproducen o mito de que os galegofalantes non falan ben o galego (o galego que eles consideran o correcto porque está así establecido), e polo tanto falan un *castrapo*. Este castrapo conceptualiza unha variedade do idioma galego que é o resultado da mestura entre galego e castelán. Empregado xeralmente cunha connotación fortemente pexorativa, atopa correlatos noutros lugares da península noutras linguas minorizadas ou en formas do castelán moi desprestixiadas, dos que son exemplo o glotónimo que dan os falantes de catalán en Aragón á súa variedade catalá: o *chapurrau*; ou a denominación dos falantes do Val do Ellas á súa variedade lingüística galegoportuguesa, á que denominan *fala* ou *chapurrau*. Só para aproximarnos á carga fortemente pexorativa destas denominacións da propia lingua, podemos procurar no dicionario da RAE o significado de chapurrear, que se define como: "Hablar una lengua con dificultad y cometiendo errores" (RAE). No traballo de Formoso, Iglesias & Rial (2017, p. 251) as autoras atopan esta denominación entre o estudantado que entrevistan para designar a súa propia variedade do idioma:

> **Mod**: i entón vós diríades que falades ben? [referíndose ao galego]
> [**N** e **M** din que non coa cabeza]
> **M**: o que che dixen antes [(castrapeamos)]
> **A**: <[no bien (no se habla así correcto como está establecido) sabes?]>
> **Mod**: <[castrapeades]
> **L**: <[claro]
> **S**: <[yo creo que hay]
> **N**: <[dentro de eso] algunhas palabras cambiámolas (xx)
> **A**: claro *habla bien* pero no alo mejor el *correcto que está establecido* sabes? (G1:14)

Neste artigo, os grupos de discusión desvelan prexuízos e estereotipos que caracterizan moi negativamente as variedades lingüísticas que se afastan do estándar, caracterizándoas como horribles e como unha "patada a la lengua", como podemos ler nos seguintes relatos (Formoso, Iglesias & Rial 2017, p. 243):

> **V**: tienes el gallego que nos enseñan en clase / el gallego más correcto que sí es el estándar y después tendrías pues una variedad popular por ejemplo el coruño / el que se habla en la zona de la coruña pues ese tendrías una después tendrías el de la zona esta que comentabas los ancares todo lugo / después uno más... el de las rías bajas el gallego cerrado este con gheada y con seseo el se habla en la zona de costa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> que a mí personalmente me parece horrible y después tienes pues no sé uno que más se acercaría a un castellano en zona de Monforte Orense tendrías cuatro variedades perfectamente distinguibles.
>
> **Mod**: (...) a xente que fala con gheada e seseo como a calificariades?
> **M**: pues / son variedades
> **V**: bueno o NO: / puedes considerarlo unha PATADA a la lengua (G3:14)

Nas conclusións deste artigo, observamos con sorpresa como as autoras, despois de revisar esta serie de estereotipos e prexuízos moi negativos cara ás variedades vernáculas, expresan en determinados fragmentos a necesidade de promover actitudes puristas ao mesmo tempo que defenden os usos dos grupos sociais que mantiveron a lingua viva, ou que defenden a necesidade da interacción na aula en lingua estándar, mentres destacan a necesidade de mudar a práctica docente para valorar o coñecemento lingüístico que posúe o alumnado galegofalante (Formoso, Iglesias & Rial 2017, pp. 267-268):

> [en referencia a algúns prexuízos lingüísticos tratados no artigo] […] cómpre atender esas cuestións de forma urxente para podermos avanzar na normalización da lingua galega. Sen esquecermos a necesidade prioritaria de depurar interferencias no galego, tampouco se pode deixar de lado o proceso de estandarización, tal e como indicou X. L. Regueira (2012), a actitude e os usos das capas sociais que mantiveron e seguen a manter viva a nosa lingua a través das súas prácticas diarias.
>
> Dado que a única situación en que o alumnado interactúa en galego estándar é na clase de galego, se non se lle ofrece a posibilidade de empregar esta lingua en contextos formais, pode acabar por usar o galego e o castelán como dúas variantes diafásicas: o galego («castrapo») no ámbito familiar e o castelán nas situacións formais [...] De aí que resulte fundamental que este estándar se vaia facendo un lugar na vida dos falantes de galego, isto é, urxe facilitar contextos de uso nos que empregalo.
>
> [...] Haberá que mudar a práctica docente [...] cara a destacarmos e valorarmos positivamente o coñecemento lingüístico que xa posúen os galegofalantes [...]

Con todo o exposto, podemos concluir que estas perspectivas que negan os coñecementos producidos pola sociolingüística actual e que enxalzan a perspectiva da lingua estándar como o obxectivo lingüístico a acadar no ensino, mostran o subrepticio e enraizado das lóxicas que actúan dentro da sociedade para xustificar os postulados da ideoloxía do estándar. Estas lóxicas móstranse, por exemplo, no segundo caso do que imos falar, un artigo de González (2012) no que, nunha análise do corpus a patir dos datos do MSG e dos datos publicados polo Instituto Galego de Estatística do 2003, onde xa comezaba a aparecer unha acentuada perda de falantes e se constataba unha alarmante ruptura da transmisión interxeracional da lingua galega, o autor pasa a analizar o que el chama "o perigo do chamado "galego urbano" (González 2012, p. 47). Neste apartado o autor analiza principalmente o plano fonético e morfosintáctico desta variedade do galego que

el define como: "unha variedade de galego que é a vía de expresión dun número crecente de falantes, maioritariamente urbanos que teñen na súa maioría o castelán como lingua materna" (González *ibidem*). A seguir desta definición, que poderiamos dicir que é unha definición próxima á de neofalante, o autor segue:

> A existencia dunha variante deste tipo non debería ter connotacións negativas, pero tenas *e con razón*, xa que se trata dunha variante fortemente deturpada, caracterizada por unha perigosa castelanización da fonoloxía, da sintaxe e da fraseoloxía, pero tamén dunha maneira moi notable da morfoloxía e do léxico (González *ibidem*).

Podemos observar a través destas liñas como o autor expón os seus propios prexuízos sobre ese novo modelo de galego que xorde do proceso de contacto entre galego e castelán, e no que unha parte da poboación que fala castelán decide mudar a súa lingua polo galego. Todo este apartado é unha viaxe na procura do falante ideal atravesada por diversas crenzas catastrofistas sobre os falantes de galego que non empregan unha "variedade auténtica propia de moitos galegofalantes" (González 2012, p. 48) e nesa procura o autor non dubida en sinalar todos os culpables da emerxencia desta variedade da lingua que considera que "está deturpando o propio galego, atacando elementos fundamentais do seu sistema lingüístico e achegándoo perigosamente ao castelán". Esta variedade do galego tamén resulta un perigo porque se está "estendendo tamén a falantes que teñen o galego como lingua materna, e que consideran que esta variedade lles dá un maior prestixio social" (González *ibidem*).

Dentro da lista dos causantes deste "perigo" para o idioma están as clases políticas, os medios de comunicación ou a "relaxación na vixilancia da calidade lingüística en lugares simbólicos", mais tamén se inclúen neste grupo o profesorado, que "ten tamén unha responsabilidade non pouco importante na socialización desta variante deturpada do galego" (González 2012, p. 49). Como podemos ver, hai unha culpabilización de grupos sociais non moi diferente a outras que vimos anteriormente, mais non hai por exemplo, unha reflexión sobre o papel de organismos como o ILG ou a RAG na institución dun modelo lingüístico ao que parece que desde esta perspectiva se teñen que adaptar as e os falantes, e non ao revés. Como podemos ver, a ideoloxía da estandarización enraizada na nosa cultura pode aparecer nos lugares máis inesperados e en calquera ámbito social, mais parece inequívoco que existe un rexime normativo arredor da lingua galega que procura sempre a expresión perfecta en lingua estándar, o falante ideal, a necesidade de facer un oco na vida dos galegofalantes da normativa estándar etc..

E todo isto en ámbitos de estudo da lingua galega e, o que é peor, do seu ensino. Como podemos ver, as lóxicas desta ideoloxía do estándar pode vehicular a través do seus discursos, unha retórica na que determinados argumentos poden ser empregados para unha cousa e a contraria. Os galegofalantes non van chegar a ser nunca modelos de falantes ideais porque non empregan a variedade estándar, mais os falantes de galego que o aprenden a través do ensino e que non empregan trazos diferenciais tampouco o van

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

chegar a ser porque mostran trazos característicos que constitúen un perigo para o idioma. Este argumentario, que vemos repetido no discurso do profesorado aínda hoxe, funcionou por veces como freo para que persoas proclives a realizar unha muda lingüística non o fixeran, e por veces como catalizador dunha mudanza lingüística en persoas galegofalantes que observaban como no sistema educativo se denostaba a súa forma lingüística inclusive entre aquel profesorado que debía promovera autoestima lingüística destes falantes.

Dentro deste contexto, podemos observar nos estudos sociolingüísticos máis actuais, a resignificación do concepto *castrapo* (Iglesias 2013; Fernández & Recalde 2024; Monteagudo 2025) por unha parte da comunidade galegofalante. Nesta reelaboración do termo castrapo podemos observar unha reacción a este rexime normativo que só institúe como exemplo de calidade lingüística unha variedade estándar do idioma e que despreza e infravalora todas as demais variedades, dándose o paradoxo de que isto acontece tanto en falantes tradicionais canto en falantes novos. Esta reacción leva vinculada unha valoración positiva de trazos históricamente estigmatizados da lingua galega, como a *gheada* e o *seseo*, e polo tanto establécese como unha ferramenta empregada por estes falantes para enfrontar ideoloxías puristas e monoglósicas arredor do idioma galego. Nunha das respostas do profesorado observamos como nunha reflexión metalingüística, unha das docentes di isto sobre o emprego que ela fai da gheada na aula:

> **I9:** e: | vamos a ver | e: si | efectivamente daquela pois as nosas formas dialectais | aquí por exemplo a gheada seseo | incluso outras formas | e: eran ridiculizadas non eran tidas en conta e: | e en fin estigmatizaban dalghunha maneira non? | é un pouco o que me fai a min hoxe en día usalas a veces insistentemente non? | como unha maneira de facerlles ver a eles que se así é como se fala nas súas casas | nas que aínda se fale | ou se así é como escuitan falar fóra | así tamén poden falar dentro ||

Como podemos ler nun artigo de Iglesias (2016), onde tamén fai entrevistas e grupos de discusión con alumnado do ensino secundario, o alumnado que colabora con ela defende, a través do castrapo:

> Unha perspectiva heteroglósica, defenden o mantemento dun repertorio plurilingüístico e pluridialectal, o que lles permite presentar a súa variedade tradicional como "lexítima", para os usos familiares e coloquiais. Para eles e elas, este "castrapo" é a variedade "auténtica", segundo o significado de Woolard, a que contén valor simbólico; fronte ao estándar, ao que asignan un valor instrumental (variedade para ser usada nos contextos máis formais e públicos) (Iglesias 2016, p. 122).

Por suposto, esta hipercentralidade do estándar dentro dos ámbitos académicos onde se estuda e se ensina a lingua galega esténdese a outros ámbitos que atinxen ás persoas que se sitúan dentro do ensino. Un exemplo que podemos poñer foi a convocatoria ordinaria das Probas de Acceso á Universidade (PAU) de Galiza deste ano. Nun ano marcado polos datos do IGE que certificaron o castelán como a lingua máis falada en Galiza, no que se

USC DE COMPOSTELA

lle dedicou o Día das Letras Galegas ás pandereteiras, o texto escollido para a realización da proba foi un fragmento do libro de Fernando Ramallo: *Qué pasa co galego?*

A partir deste fragmento do texto o alumnado tiña que reflexionar sobre "a importancia da variedade estándar para calquera lingua e, en particular, para o galego". A pesar de que no apartado de educación literaria había un fragmento da obra *Retrincos* de Castelao, onde se describe unha romaría, non deixa de parecernos simbólico que mentres na proba de galego houbo que facer un texto de reflexión crítica sobre a variedade estándar, en castelán -e aquí imos caer na contradición de empregar o castelán como referencia- o alumnado tivo que facer un comentario crítico sobre un texto que falaba da emigración.

O que aconteceu neste caso concreto, é que se lle solicitou ao alumnado facer un texto sobre a importancia do estándar cando moitas persoas dentro do mundo académico e do ensino teñen interiorizadas crenzas e ideas sobre a lingua estándar que non cuestionan dunha maneira crítica. Traballos como o de Benavides e López (2025) chaman a atención para o desenvolvemento dunha competencia sociolingüística crítica no sistema educativo, algo que consideramos unha falla estrutural no ensino e, principalmente, na educación lingüística do alumnado e na súa relación coa diversidade lingüística nas linguas oficiais en Galiza. Traballos actuais do ámbito da sociolingüística crítica chaman tamén a atención para a escasa formación na área da sociolingüística crítica dentro das universidades galegas, como do López, quen constata como a:

> tradición académica filológica, mayoritariamente en Galicia, que tiende a defender (como ideología lingüística) la neutralidad epistémica de la ciencia (socio)lingüística y que sirve para la reproducción docente de un ethos discursivo normativizado (Maingueneau 1999; *apud* López 2025, p. 378). Esta posición deriva en unas guías docentes y planes de estudios universitarios limitados en herramientas y recursos críticos o carentes de estos (2025, p. 378).

Un exemplo do resultado desta carencia ao longo do ensino dunha perspectiva sociolingüística crítica, e que ten como conscuencia discursos que negan aos galegofalantes como modelos lingüísticos para a lingua que aprenderon de maneira natural, é o concurso-oposición que ten que pasar alguén para convertirse en profesor de lingua galega no secundario. Neste proceso, o temario consiste en 72 temas onde a compoñente sociolingüística brilla pola súa ausencia, dado que só 2 temas tratan temas de sociolingüística, e podemos dicir que colateralmente. Estes temas son o 11 e o 12. O primeiro deles titúlase: *Lingua e sociedade. Actitudes e normas de uso lingüístico. Bilingüismo e diglosia;* o segundo: *Linguas en contacto. A asimilación lingüística. As interferencias e as alternancias de código*.

O resto de temas tratan cuestións como historia da lingua, gramática e sintaxe, ou historia da literatura. Alén disto, os "casos prácticos" posibles nesta proba constitúenos un comentario filolóxico, un comentario literario e un comentario lingüístico. Non hai espazo aquí para a reflexión sobre ideoloxías lingüísticas, sobre que é un estándar e cal

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

debería ser o seu papel no ensino, ou sobre nada que se asemelle a coñecementos de sociolingüística crítica. Ademais disto, a pretensión de tratar un caso práctico ou un tema desde unha perspectiva sociolóxica son penalizados dentro das cuadriculadas rúbricas que estipula un proceso anacrónico e onde, por exemplo, tampouco é necesario ter moitos coñecementos de pedagoxía, algo fundamental para o ensino, e máis dunha lingua minorizada como a nosa.

Para rematar, volvemos de novo ao discurso de profesorado consciente de toda esta situación, e que critica precisamente ao currículo da materia de lingua galega por estar excesivamente gramaticalizado -o Decreto 156/2022 constitúe unha mudanza neste sentido aumentando o peso da oralidade nas materias de ensino de lingua-, así como as carencias en sociolingüística do profesorado:

> **I22:** [...] este currículum tan gramaticalizado da lingua está acabando# acaba co galego | e co profesorado tamén porque estamos ata# | como dicía unha amiga | deica os dentes desta gramaticalización da lingua | entón claro | en cuarto das sociolingüística e: | na carreira nunca dei | na miña vida | sociolingüística | xamais | todo o que sei de sociolingüística foi traballado por min e polas miñas lecturas | pero é unha das partes da lingua | con dialectoloxía | que máis me gusta | traballei a dialectoloxía traballeina moito | e dei algunhas aulas de dialectoloxía | bueno para preparar aos opositores e todo iso | pero claro | excesiva gramaticalización | non é san ||
> **I20** [...] o que pasa é que | eu creo que antes de ensinar normativa hai que ensinar para que é a normativa | para que é a normativa? que é a normativa? | é unha variedade máis que usamos para estes contextos | claro se eu pretendo en Rianxo ensinarlle a normativa e que os nenos galegofalantes pasen a falar | sempre | en contextos formais informais en todos galego estándar | aí é onde está o choque | pero se eu lles digho que hai un estándar do galego que serve para isto | e ollo | que o estándar e a normativa | hai xente que só o interpreta normativa en canto ao léxico e á morfosintaxe | e esquese totalmente normativa en canto a fonética | esa non existe parese | e incluso en canto a cuestións semánticas | entón o alumno di romper | e di sempre xoves | entón o outro que di escachar | e alghunha ves se lle escapa jueves | e sabe que hai escachar esnaquisar esghasar e todo iso | iso non se contempla | non se valora positivamente | pero táchaselle e márcaselle en vermello que digha jueves | entón fala peor e non se axusta á normativa o que di jueves | coidado eh | aí metemos moito a pata [...]

Atopamos, nestes fragmentos, relatos que si son críticos co proceso de ensino-aprendizaxe aplicado no ensino e que, como di I22, "non é san". É o resultado de carencias estruturais no sistema educativo que ensina ao alumnado a non establecer, seguindo coas metáforas fisiolóxicas, relacións saudables coas linguas e coa diversidade inherente a elas, como vén mostrando, desde xa hai máis de seis décadas, a sociolingüística. Como conta esta profesora, as persoas que pasan pola carreira que conduce á posibilidade de ser docente no ensino secundario, chegan á sociolingüística unha vez rematada a propia carreira, con lecturas que van descubrindo e dun xeito moi autodidacta, o que implica tamén moitas veces unha precariedade na adquisición destes conceptos, a pesar de ser

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

unha área que, dentro do ensino de linguas minorizadas, pode servir de catalizador para a adquisición de conciencia lingüística, algo que moitas veces vai da man para que os falantes destas linguas freen a reprodución de estereotipos e prácticas lingüísticas propias que poden levar a procesos de substitución lingüística.

A análise dos relatos do profesorado que acabamos de facer, xunto co discurso académico que sustenta unha cultura da estandarización, lévanos inevitablemente á necesidade dentro do proceso de formación do profesorado e do proceso de ensino-aprendizaxe da lingua -e non só do galego- no sistema educativo, de repensar a centralidade do estándar na transmisión de coñecementos lingüísticos entre alumnado e profesorado. É necesaria a introdución, neste proceso, da compoñente social inherente ao fenómeno da linguaxe, unha valorización, como dicía I9, das ferramentas comunicativas das linguas en xeral. Desenvolver, dentro do sistema educativo, unha formación e unha educación sociolingüísticas, como titula Bagno (Bagno, Stubbs & Gagné 2002) nunha obra na que reflicte precisamente sobre isto, o sistema educativo ten que facer unha: "inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística" (Bagno, Stubbs & Gagné 2002, p. 13).

Moitas veces, a inflexibilidade mostrada polo profesorado de lingua galega na aula, o que é un comportamento inscrito nos parámetros culturais, sociais e lingüísticos que vimos describindo, e socialmente aceptado, está por tras das inseguranzas que mostran moitas persoas galegofalantes no que respecta ao seu uso do idioma en contextos informais. Por este motivo, unha eduación lingüística real, que teña en conta o "coñecemento lingüístico que xa posúen os galegofalantes" (Formoso, Iglesias & Rial 2017, p. 268) pasa, mais que por facerlle oco ao estándar na aula, por darlle espazo ás diversas variedades do galego nese espazo e mostrar esta lingua como algo vivo e natural dentro da nosa sociedade. Deste xeito, o alumnado atopará no seu día a día máis referentes galegofalantes cos que identificarse e aos que imitar, e o sistema educativo poderá deixar de "meter a pata" no que ao ensino do galego respecta.

Diante deste papel do estándar dentro do sistema educativo estase a dar un fenómeno a través do cal diversos grupos de falantes, como xa dixemos antes, reelaboran conceptos que estigmatizan ás persoas que falan variedades lingüísticas vernáculas e mostran orgullo desas variedades empregando estes trazos en todos os contextos.Estamos aquí a falar do concepto *castrapo* e de trazos como a *gheada* e o *seseo*. Os falantes adoptan políticas lingüísticas que rompen co rexime normativo e reaprópianse destes trazos lingüísticos. Unha especie de toma de conciencia lingüística da validez desas variedades en calquera contexto que leva a estes e estas falantes a autodenominarse como falantes de castrapo. É algo que se está a observar nas investigacións máis recentes (Iglesias 2013; Fernández & Recalde 2024; Monteagudo 2025) e que está levando a que, así como se está a dar nas áreas urbanas un proceso que podemos chamar de *demotización* (Amorós Negre-2024), onde xorde unha variedade lingüística afastada do estándar mais tamén das variedades máis tradicionais, nestes falantes que se reapropian de trazos lingüísticos estigmatizados nas súas variedades, asociados ao rural e a todas as caracterizacións que estas variedades lingüísticas teñen, e comezan a empregalos como sinais de identidade

que valoran positivamente, estanse a dar procesos do que podemos chamar de *desestandarización*. As prácticas lingüísticas e as dinámicas sociolingüísticas que se están a observar na actualidade na sociedade galega, constatadas polos traballos antes apuntados, indican a que os dous procesos se están a dar ao mesmo tempo na comunidade lingüística que conforman os galegofalantes.

6.4.3 Propostas do profesorado para a mellora do ensino

Xa para rematar este capítulo de análise dos datos producidos durante a nosa investigación, queremos subliñar o proceso de aprendizado que constituíu realizar estas entrevistas ao profesorado, que máis ca entrevistas, por veces foron conversas nas que aprendemos moito sobre o funcionamento dos centros de ensino, de como se dá o proceso de normalización da lingua galega no sistema educativo etc.etc. Sen o tempo que estas e estes docentes nos doaron para a realización das entrevistas este traballo non sería posible. Ao longo do capítulo de análise de datos sempre tentamos darlle voz aos relatos deles e, sobre todo, delas, xa que como tamén apareceu nalgunhas entrevistas, a profesión da docencia é, maioritariamente, exercida por mulleres. No proceso destas entrevistas e conversas, o profesorado, de maneira espontánea, tamén fixo determinadas propostas para realizar melloras no proceso de normalización da lingua galega, así como do seu ensinoaprendizaxe.

En primeiro lugar, queremos falar do equipo de normalización, dado que moito profesorado chamou a atención de como, cando chegan aos centros de ensino, o equipo directivo e a comunidade docente tentan que sexa un profesor ou profesora de lingua galega quen dirixa os equipos de dinamización. Desde a nosa perspectiva, e observando a actual situación sociolingüística en Galiza, os equipos de dinamización deben tentar ser de novo equipos de normalización, e ser tamén referentes dentro da escola para levar a cabo esta tarefa de forma eficaz, desenvolvendo a súa actividade de forma transversal a todas as materias. Por outro lado, concordamos en que, polo feito de que deberan ser transversais, non poden ser docentes de lingua galega as persoas a dirixilos. Debían si, ser asesoras e asesores nas actividades que realizan, apoiando a súa planificación e desenvolvemento, mais é necesaria a implicación de docentes doutras materias, nomeadamente materias do ámbito das ciencias exactas, pola situación de silenciamento da lingua galega que o actual decreto educativo impón sobre elas. Concordamos así coa proposta da primeira das nosas entrevistadas, que di o seguinte sobre os equipos de normalización da lingua galega:

> **I1:** íache dicir algo hai un momento: | ah! | que temos no instituto | estaba pensando na# no departamento de dinamización lingüística | mmm e: | o xefe de dinamización lingüística non é unha persoa de lingua galega | bueno | que non ten por que ser | pero é galegofalante | está moi implicado | bueno | queremos facer un montón de actividades | e eu creo que a través dese departamento poderíamos estender o uso do idioma ou facer un tipo de actividades máis chamativas para todo o centro | e para toda a comunidade educativa mellor dito | para enganchar a estes chavales e para que os galegofalantes non se# non se perdan |non muden o idioma na escola ||

Unha segunda proposta do profesorado, se ben non se formulou como proposta e máis ben como protesta, é a da elaboración de ferramentas por parte do goberno galego para garantir o cumprimento da LNLG. Como puidemos ver tamén ao longo da nosa análise,

varias das docentes entrevistadas chamaban a atención sobre isto. Mesmo que o actual decreto do plurilingüismo reduciu a presenza do galego nos centros educativos, o seu seguimento garantiría unha mínima presenza do idioma no sistema educativo. O problema que se suma a este decreto é o desinterese polas autoridades educativas do cumprimento efectivo de garantir eses mínimos de galego que, en teoría, establece o decreto. Deste xeito xa vimos tamén como o traballo de Gradín (2024) constata a falta de medios dentro da inspección educativa para facer cumprir a lexislación lingüística dentro dos centros educativos, e que moitas veces a maneira de observar que esa lei se cumpre restrínxese á revisión documental, observando que os documentos pertinentes están presentados nas dúas linguas, o que na práctica tradúcese nalgunhas escolas nun "facer que fan" mentres algo tan básico como a lingua empregada en cartaces ou en celebracións de festas é o castelán:

> **I2:** [...] entón | agora neste momento hai un# entrou en vigor un novo plan lingüístico que establece o reparto de horarios | que neste momento | efectivamente | no papel está o 50-50 | eu non sei se despois iso se está cumplindo nas aulas ou non | quero pensar que si | pero tampouco hai preocupación por parte do equipo directivo | exactamente o mismo que acontece# hoxe expliquei iso | coa lei de normalización lingüística e os diferentes cambios que hou# | apróbanse leis pero se despois non hai un seguimento por parte das autoridades para que se cumpran | iso pode caer en nada ||

Outra proposta que aparece implícita en determinados discursos do profesorado para frear a situación de perda de galegofalantes no ensino, dáse a través da lembranza do decreto educativo do goberno bipartito e dos proxectos que este puxo en marcha, como foron as galescolas e os proxectos de inmersión lingüística en galego nos ensinos infantil e primario. Deste xeito, estes proxectos que foron eliminados a pesar da demanda por parte de pais e nais co goberno que chegou á Xunta despois do bipartito, son recordados por parte do profesorado de lingua galega como programas que freaban a perda de falantes de galego e nos que o alumnado adquiría outro tipo de relación coa lingua, unha relación de apego:

> **I6**: non conseguimos a pesar de que haxa esta materia no ensino e se fixeron# non conseguimos deixar de perder falantes | e non o imos conseguir | e cunha materia de educación obrigatorio non conseguimos nada en relación á perda de falantes | si conseguimos que os nenos | sobretodo dende os nenos que son fillos das galescolas | aí bueno | vese outro apego á lingua | e se hai un pouquiño de traballo na casa | se os pais son galegofalantes | bueno | hai pais que están concienciados ou que falan gale# | pois si ves outra actitude | pero só a materia en si serviu para cambiar a concepción da lingua pero non para aumentar o número de falantes | que se siguen perdendo | xa o ves ||

Neste aspecto, sendo conscientes da situación sociolingüística galega e de que a actual lei non ten como obxectivo unha mudanza no rexime normativo instaurado na nosa sociedade, no que as leis instauran un *statu quo* falso de equilibro, as docentes que son nais e que son conscientes desta situación, tamén fan propostas para o que deberían facer nais e pais conscientes fóra do sistema educativo. Estas propostas a realizar fóra do ensino requiren formas alternativas de tecido asociativo, como son os grupos de whatsapp de persoas que queren criar aos seus fillos e fillas en galego, e dentro das que se realizan propostas como as que vimos: intercambios con lugares galegofalantes, intercambios con alumnado de Portugal, ou quedadas entre pais e nais que crían aos seus fillos e fillas en

galego para realizar actividades onde as crianzas poidan aprender vocabulario e socializar con outras persoas da súa idade nesa lingua:

> **I6**: eu estou moi de acordo con estas plataformas que hai de neofalantes | necesitamos reconquistar á xente | xente que non tivo ao mellor contacto nunca co galego | ou outra xente que si que o tivo porque os seus pais eran galegofalantes pero eles comezaron a falar en castelán por | bueno | porque foron criados así | e eu creo que esa xente é á que hai que recuperar | bueno recuperar non sei | atraer ||

> **I9:** fixen unha historia que lle chamei Portughal brinca ighual e: fixemos un intercambio de vinte nenos galegos | ou sexa de vinte nenos | des galegos e des portugheses | que durante toda unha xornada conviviron en Braga e falaron ghalegho i tal | entón claro foi unha cousa moi bonita que despois se refixo en Ghalicia que estou intentando que se bueno | que se convirta nalgo frecuente non? | evidentemente os portugheses é coma levarlles alí nun mono de feira en plan | "falan espanhol muito raro" [risos] | dices ti "si, falan espanhol muito raro" estas crianças non? | claro os nosos de repente din "ai me cagho en dios aquí non podemos falar en castelán porque estes non falan castelán que lles falo?" e que lles falas? | fálaslle galego | porque botas man do máis cercano que tes a iso que eles están falando […]

> **I13:** claro | é que eu non quero dar unha retahíla de vocabulario sabes? | e: alimentos e pim pim pim unha lista e te chapas iso | iso non ten sentido non? | habería que acceder# bueno a min tamén me parece que ao mellor sería interesante facer intercambios con lugares galegofalantes | pero claro iso implica diñeiro estadías non? [...]

Observamos aquí diferentes propostas mais que teñen algo en común: parten da autoorganización de nais e pais que queren que os seus fillos e fillas teñan, nas súas vidas, un mínimo de presenza da lingua galega. Isto é algo que hoxe en día o sistema educativo non lles proporciona, como as propias nais e pais perciben e como amosan os datos das diversas investigacións realizadas de arredor da lingua galega dentro do sistema educativo. Por este motivo, perciben a necesidade de tecer un sistema asociativo para garantir espazos onde as crianzas galegofalantes non se sintan "bichos raros", como nos contaba I19 que acontecía coas fillas dela en todas aquelas actividades extraescolares nas que participaban. Dada a falta de interese da administración para ofrecer estes espazos dentro do sistema educativo, os pais e nais fan ese esforzo fóra do horario escolar, creando grupos de pais galegofalantes, proxectos para intercambios con Portugal, clubes de lectura en galego, ou espazos de ensino cooperativo como a Escola Semente. Esta escola, que parte dunha proposta de ensino cooperativo de nais e pais que queren unha educación inmersiva para os seus fillos en lingua galega, seguindo modelos doutros lugares como o País Vasco francés, tamén é obxecto de investigacións como a que desenvolve Cea (2024) a partir da perspectiva de alumnado que pasou por estas escolas.

Como xa vimos na parte final do anterior apartado, había unha forte crítica por parte dos últimos relatos da excesiva gramaticalización do ensino da lingua galega. Outra proposta, frente a isto, é a de traballar máis, desde o ámbito da filoloxía, sobre a normalización lingüística, algo que é fundamental para unha docente cando chega aos centros de ensino:

> **I20:** basicamente a través do equipo de dinamización | que eu levei sempre | en Rianxo | en Melide eu era: | bueno máis en Valgha | supoño porque viña desa dinámica de: | normalisasión | de que viña da confederasión de empresarios en que eu xa estaba imbuída no mundo da sociolingüística así: moi de cheo | e deime conta o importantísimo que era |

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> conforme empesei a traballar nese: mundo | o pouco que se traballaba desde o ámbito dos filólogos | e o fundamental que era e non había quen o fixera | emm entón sempre estiven nos equipos [...]

Neste relato atopamos implícito non só a necesidade de que o mundo da filoloxía traballe máis sobre a normalización lingüística, senón tamén a necesidade de traballar máis a sociolingüística. É a necesidade que observamos de que a academia e a carreira pola que teñen que pasar as docentes o os docentes introduza un xiro no que respecta ás materias traballadas no currículo das carreiras para unha visión (socio)lingüística e crítica do que está establecido neses currículos. Un exemplo de como o profesorado percibe a necesidade desta mudanza podémolo ver na seguinte resposta:

> **I13:** [...] facer actividades con máis# implementar ao mellor algunha actividade como máis lúdica | non sei algo máis comunicativo | ter referentes crear unha canle galega pois# a ver agora están outra vez co Xabarín non? | pois iso é fundamental para xente máis pequena pero para: xente nova así non? xa adolescente | algo hai que facer porque: non | non teñen non? | e eso xa che digo | o de Esther Estévez aínda bueno pero claro son pílulas de gramática | que a tía é mui magha fala mui guai é divertido | pero algunha serie sabes? que realmente digan "están enganchados estes" [...]

Evidentemente, esta mudanza necesita da implicación non só do profesorado galego, (algo que é evidente e do que as persoas entrevistadas tamén son moi conscientes) senón da do resto da sociedade, a comezar polo goberno autonómico, que precisa mudar o rumbo das propostas de normalización e empregar todas as ferramentas que ten ao alcance, como por exemplo a CRTVG. As propostas desta corporación de radio e televisón públicas, que posúe diversas canles tanto na televisión, na radio e tamén canles en liña, como a recente plataforma AGalega, precisan ser tamén competitivas canto ao público ao que se dirixen, así como revisar unha programación na que se inclúen programas de humor, por exemplo, nas que se estereotipa aos falantes de galego como persoas do rural, con todas as demais asociacións que iso supón. Unha proposta máis moderna, con series para persoas máis novas, ou máis filmes dobrados en galego, dada a escasa oferta de cinema doblado ou lexendado en galego nos cinemas comerciais, serían tamén ferramentas e propostas que axudarían á normalización da lingua galega.

Estas propostas axudarían tamén a desenvolver o ámbito da dobraxe televisiva en galego, un ámbito que, a pesar da grande calidade dos seus profesionais, actualmente desenvolve a súa actividade laboral en situacións moi precarias pola escasa demanda que a falta de investimento en normalización lingüística do goberno galego provocou. Ademais disto, a implementación dunha planificación normalizadora eficiente e real precisa dun diálogo con todos os ámbitos que se requiren neste proceso, como son televisións privadas de radio e televisión, ou os xornais escritos ou dixitais galegos. Unha proposta normalizadora da lingua galega para todos os públicos na televisión, na prensa e na radio galegas, axudaría a crear tamén novos referentes para o público máis novo, algo que tamén demanda o profesorado para poder traballar na aula temas de actualidade para os que, ás veces, non atopan modelos ou referentes que non sexan propios da sociedade galega. Neste sentido, o profesorado sobrecárgase ás veces de traballo para realizar por exemplo traducións de referentes actuais que poder levar á aula:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **I3:** a través dos textos podes tratar calquera tema | e para min iso é marabilloso, dicir, eu non- ao mellor- quen está de moda? pois non sei, agora xa está traducido ao galego, non?

> pois algún material sobre Greta Thunberg | pero recordo que cando non había aínda nada en galego, pois collín algún texto dela, algunha intervención que me pareceu interesante, traducina, e leveina a clase | e claro, non é o mesmo que ti lles deas un material que é real, e que de repente din "profe, é que a vin o outro día na tele ou entrei no seu instagram e si e ten isto" | ou, é dicir, que eles vexan a materia como algo asequible [...]

> **I8:** [...] que a xente fora galegofalante nativa | pois ao mellor nativa ou: que o aprendera | pero que o aprendera ben | pois# non coma na televisión de Galicia que é: só mentras lle pós a cámara e despois | e: supoño# eu xa che digo | eu teño tido alumnado que fai filoloxía galega | que: pois ao mellor sáleme unha porcentaxe parecida os que fan filoloxía aos que fan | pois ou inglés ou hispánicas | eu creo que máis ou menos hai unha porcentaxe igual

> **I9:** [...] agora nestas vacacións | dígolles aproveitade estas festas de Nadal que seguro que facedes pois e: xantares ceas convivios coas vosas familias aproveitade pa practicar a oralidade" | e miran pa min e dinme "no es que mis abuelos se van con la caravana a no sé dónde" | e digho eu "abuelos? caravana? como que abuelos caravana?" | porque claro xa están nesa xeración | duns avós que teñen unha autocaravana e que marchan a nonseidonde en vez de estar aí cociñando o: bacallau con coliflor para Noiteboa non? | entón claro dis ti quieto | claro como lle van falar en galego? xa non son dos que lles falan en galego | entón onde aprenden o galego oral estes rapaces? en ningún lado | porque obviamente a televisión de ghalicia vala poñer PA QUE? | música en galego onde a escuitas? en que emisora? como é iso? | cinema en galego teatro | teatro iso que é? | ou sexa pfff | están aí nas redes sociais todas absolutamente en castelán | agás que nós lles fagamos ir a unhas en galego entón | bah ao mellor enghanchan se acaso non? [...]

Outras propostas, como por exemplo as de I4, encamíñanse a unha apertura dos currículos de ensino da lingua galega. Esta apertura, na proposta desta docente, ten que dar lugar á valoración de elementos que hoxe teñen escasa presenza no currículo, como a creatividade ou a orixinalidade. Alén disto, outra das súas propostas, aborda a presenza da cultura e da lingua galegas dentro do ensino, dado que pola situación sociolingüística da lingua galega, desde a perspectiva dela, parece que o profesorado desta materia ten que abordar múltiples elementos da nosa sociedade no contido que imparte. Non é só lingua e literatura galegas, como enuncia o nome da materia, mais o docente ou a docente de galego ten que incluír tamén nos seus contidos a cultura asociada ao idioma, algo que o sistema educativo debería incluír dalgún xeito con materias complementares, como acontece noutros sistemas educativos de linguas minorizadas que ela coñece do estado español, como o do País Basco:

> **I4:** algo | que si que boto en falta | pero non é un contido puramente lingüístico se non que: | para min falta: e poder valorar# porque bueno o que nós valoramos está totalmente vencellado aos criterios aos contidos e demais | e aí falta por exemplo valorar a creatividade a orixinalidade | o sea outros itens | que non son digamos palpables e agora mesmo por exemplo tal e como está tanto este currículo como o anterior | nós como profesorado non poderiamos valoralo realmente ou puntualo | e creo que por exemplo nunha: nunha lingua | á hora de escribir ou de expresarte | pois é importante poder valorar esas cousas [...] a ver é que eu | xa pra empezar | eu creo que a materia de lingua galega | debería trascender a materia de lingua galega ou sexa | unha cousa é a materia de lingua galega como tal | de aprender a túa lingua e# pero creo que debería haber como máis materias complementarias | que tratasen sobre: todo o que pretendemos nós ensinar en lingua galega ou sexa | pois unha de cultura tradicional imaxínate | ou de oralidade | e: no: hai moitos países | ata creo que no País Vasco que a teñen | que hai asignaturas dentro dos centros escolares que son de: | pois de# do que aquí chamamos regueifa alí é: bertsolari creo | pois teñen asignaturas | e creo que aquí falta un pouco tamén iso que o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> resto do currículo e o resto das materias | pois que redunden un pouco no que ao final é aquí o noso | o sea: porque dálo todo dentro da materia de lingua galega é imposible [...]

Xa para rematar, un dos últimos relatos que queremos sinalar neste apartado de propostas, é o de I20, quen, como xa vimos anteriormente, propón que a normalización da lingua galega e o desenvolvemento de programacións no que respecta a esta materia, se fagan sempre a partir da implicación na contorna. Percibimos aquí unha observación moi acertada da necesidade de introducir o contexto social no ensino da lingua galega para que este ensino sexa efectivo e real. É fundamental que o alumnado non observe o ensino da lingua e o contexto social no que viven como dous mundos separados, como podemos ver no que nos conta esta docente:

> **I20:** eu aí deixei os mellores anos da miña vida | [risos] | profesionalmente aprendín moitísimo e: traballei moitísimo e marcoume moito | marcoume moito | porque: bueno | eu metinme moito tanto na vida do instituto como na vida do: da contorna: | que eu creo que eso aprendino en Melide | é disir | non# tes que meterte se realmente queres ser un bo docente | tes que implicarte non só en cheghar e dar a túa clase senón tes que implicarte na# na contorna |
>
> **<E:** que significa implicarse na contorna?>
>
> **I20:** implicarte na contorna é que: | a rapasada non está alí coma# non naseu no instituto coma un champiñón | a rapasada vén dunha familia dunha sociedade | vén dun contexto | entón é: [...] e eu desenvolvo a proghramasión en relasión ao alumnado que teño diante cada ano | en cada contexto | a min esto é que non me vale | non me vale aínda que o fixera eu# | aínda que eu fixera un material para o alumnado nin sequera me vale o material que fixen en Rianxo | si home | a ver | non imos tolear | claro que me valen presentasións | claro que me valen cousas que eu fixen sobre literatura sobre sociolingüística ou sobre lingua | que fixen en Rianxo que as aplico no Milladoiro | pero eu non podo empreghar a: a | non podo | poder podo | a min non me dá xeito | non me sinto mmm | reconfortada como dosente | se collo o material# non son capás de coller o que teño doutro ano e aplicalo | nin siquera desde que estou aquí | porque o: alumnado muda [...]

Observamos entón, a necesidade de conversar co profesorado para aplicar melloras no ensino da lingua galega. Algo que detectamos tamén ao longo das nosas entrevistas, foi como moitas das persoas que aceptaron facelas, sentíanse moi gratificadas por seren escoitadas. Consideramos, desde a nosa achega a través desta investigación, a necesidade tamén de que o gobernoa estableza un contacto permanente co grupo social que conforma o profesorado e, nomeadamente, para a situación da lingua galega, co profesorado da materia de lingua galega e literatura. Avaliar as estratexias pedagóxicas empregadas polo profesorado, así como as propostas que elas e eles teñen para ampliar as perspectivas do ensino da lingua galega e das linguas en xeral, poderían ser formas de facer propostas para a mellora no ensino público. As propostas de formación para o profesorado desde unha perspectiva sociolingüística crítica parécenos fundamental, algo que axudaría a desfacer as crenzas e mitos sobre a aprendizaxe de lingua só nun formato estándar e a entender como a diversidade é algo inherente ás linguas e como os castelanismos, entre outros elementos, son algo natural nunha comunidade lingüística onde aparecen dúas linguas en contacto e que no final das contas compiten por un determinado prestixio e un determinado espazo nesa sociedade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por outra banda, tamén atopamos propostas moi importantes para a mudanza do rexime normativo instituído na sociedade galega na que aínda o galego é unha lingua minorizada, e que está inserida nun proceso de asimilación ou substitución lingüística polo castelán dentro do sistema educativo, como demostramos ao longo da nosa investigación, principalmente en ámbitos máis urbanos como son as vilas e as cidades. Neste contexto, atopamos as propostas que apostan pola creación de tecido asociativo á marxe da administración, como contextos que poden axudar a quebrar as dinámicas e as prácticas sociolingüísticas que converten aos falantes de lingua galega en axentes glotopolíticos pasivos que reproducen comportamentos diglósicos, e que levan, por poñer un exemplo, á ruptura da transmisión interxeracional da lingua galega, falándolles ás crianzas en castelán mentres establecen a súa comunicación en galego, algo que a pesar de que moitas persoas no mundo da academia pensan que está superado, pode ser observado en moitas interaccións lingüísticas tanto en cidades canto en vilas galegas. Este tecido asociativo, que en Galiza conta con exemplos notorios, como o movemento *Nunca Máis* ou actualmente a *Plataforma Ulloa Viva*, entre outros, demostra como a poboación pode responder a inercias políticas, sociais e lingüísticas para quebralas. No caso que nos ocupa, faise preciso adoptar políticas lingüísticas de resistencia contrarias a unhas institucións que seguen, aínda no século XXI, mostrando a súa falta de interese por unha normalización real da lingua galega. E non só isto, tamén se demostra, xunto co desprezo á lingua, o desprezo das elites políticas e económicas tamén da cultura galega. E todo isto a pesar das ferramentas lexislativas que lle outorgarían, en principio, o prestixio dunha lingua oficial e inserida no sistema educativo, ou a pesar de que aquelas persoas que falan galego perciban a súa utilidade para calquera contexto -tamén para o ensino nas aulas do secundario, de materias como física ou química-.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7 Conclusões

A partir da análise dos dados e querendo dar uma visão global da nossa pesquisa, demonstra-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para um tema como o é o ensino da língua galega e a sua situação atual. O marco teórico desenvolvido foi imposto de certa maneira à própria investigação através do discurso do professorado, desde as políticas linguísticas até a glotopolítica passando pelas ideologias linguísticas e as suas interseções com os demais campos de investigação. A análise do discurso proporcionou-nos muitos dados que puderam ser validados no contraste com outros trabalhos da área que abordavam temáticas semelhantes, o que de certa maneira também nos demonstrou como uma abordagem qualitativa se mostra válida para a produção de dados úteis para interpretar uma determinada situação sociolinguística.

A partir dos dados que surgiram da nossa investigação, vamos então retirar umas conclusões globais da nossa fornecer como investigadores. De acordo com o exposto na análise das entrevistas realizadas para esta investigação, podemos dividir estas conclusões em quatro grandes blocos. O primeiro deles seria sobre os problemas que aborda o ensino duma maneira geral, dado que o professorado de língua galega, apesar de se demonstrar como um grupo dentre os docentes com seus problemas específicos, sofre também certos problemas gerais que afetam à docência de todas as áreas do ensino público. O segundo bloco trataria sobre as ideologias presentes na comunidade educativa e que são, em definitiva, o reflexo de algo que acontece na sociedade como um todo, dado que, como deixou claro também o professorado, ao final o sistema educativo é um *continuum* da sociedade, e todo o que acontece a nível macrossocial chega também às aulas.

O terceiro destes blocos abordaria as políticas linguísticas aplicadas no sistema educativo, mesmo que também apontamos políticas linguísticas desenvolvidas noutros âmbitos da vida social. Estas são o objetivo do nosso trabalho, dado o impacto que causaram em certas questões, como a exposição do alunado à língua galega e a percepção que este alunado mostra sobre as suas competências comunicativas neste idioma. Doutra banda, é preciso também sinalar, como se demonstrou que estas políticas linguísticas são resultado direto das ideologias linguísticas que imperam na sociedade, e que são a consequência dum regime normativo que leva à cronificação de vários preconceitos negativos sobre a língua galega, assim como a determinadas práticas que demonstram também as crenças dos e das falantes sobre o galego como uma língua inferior ao castelhano.

O quarto e o último bloco podemos dizer que é uma subdivisão do segundo bloco, que são as ideologias, mais se em aquele segundo bloco falamos sobre as ideologias que os falantes apresentam sobre a sua língua em contraste com o castelhano, neste último interessamo-nos pelas crenças do próprio professorado sobre os objetivos linguísticos a atingir na sua matéria. Neste ponto surgem determinados preconceitos linguísticos originados numa ideologia do estândar intrínseca à nossa sociedade sobre o que é um falante perfeito em língua galega.

Pelo tanto, a começar pelo primeiro bloco, achamos uma subdivisão em questões que afetam ao grupo social do professorado no desenvolvimento da sua profissão e aquelas que afetam ao professorado de Língua galega e literatura. Enquanto o grupo

docente, pelo geral, tem que enfrentar uma série de problemas no seu dia a dia, o professorado de língua galega tem que enfrentar certos obstáculos específicos da sua profissão, como já vimos ao longo do nosso estudo. O primeiro dos obstáculos que enfrenta o segmento profissional que constituem os docentes é, com certeza, a falta de recursos que o governo põe à sua disposição -falamos aqui sempre de docentes do sistema educativo público-. Como já falamos também ao longo da nossa pesquisa, desde a crise econômica do 2008, a educação pública galega foi um dos setores que mais sofreu os cortes de orçamento de todas as áreas que representam a administração pública. Junto com a saúde, foi a área na que mais se recortou o investimento desde a quebra dos gigantes estadunidenses da banca internacional, que gerou uma crise econômica global sem precedentes.

Mesmo que nos últimos anos voltou a crescer o investimento nestes setores públicos que mais atingem à população, especialmente à mais vulnerável, ainda se sente a falta de recursos que require uma implicação real da elite política para oferecer uma educação pública de qualidade. Na Galiza, ainda estamos longe de que o sistema educativo tenha os recursos precisos para isto. Como podemos observar, nos relatos das docentes, estas são conscientes da, cada vez mais, falta de investimento em centros de áreas rurais e despovoadas. Esta falta de investimento em lugares que, precisamente são áreas onde deveria haver mais investimento para trazer nova população, leva ao encerramento das atividades dos poucos centros que ainda ficam neste contexto. Isto produz a concentração de cada vez mais população em áreas urbanas e leva, quando a educação se refere, à massificação de centros de ensino em áreas urbanas ou à criação de macro-centos. Todo isto tem como resultado a precarização do acesso da comunidade estudantil a recursos como salas de computadores, ou dificulta o trabalho do professorado, dada a carga letiva que têm para poder coordenar melhor estratégias de ensino das matérias da área.

A partir do informe titulado *Datos e Cifras do Ensino non Universitario* (Xunta de Galicia 2022) da Conselharia de Educação, houve um incremento de professorado nos centros do ensino obrigatório dum 6,9% entre os anos escolares 2012/2013 e 2022/2023, enquanto houve um incremento do alunado de mais dum 10% nos mesmos centros de ensino. Porém, se observarmos os dados dos centros de ensino público--privado na Galiza, quando somamos os dados do 1º, 2º, 3º e 4º níveis do ensino secundário obrigatório (ESO), encontramos um aumento de mais do 10% do professorado nestes centros e só um incremento do 4,59% do alunado nestes níveis do ensino obrigatório. O vácuo criado pelo sistema público de educação com os cortes nos investimentos no sistema público tem sido aproveitado pelos centros públicosprivados- que também passaram a receber mais dinheiro do erário público. Estes dados explicariam em parte a falta de recursos em centros públicos e por que se incrementa cada vez mais o alunado em centros de ensino situados em grandes cidades.

No que respeita às problemáticas concretas dos e das docentes de língua galega, o professorado refere, principalmente, uma perda anualmente progressiva de alunado falante de língua galega. Este dado relaciona a escola e a sociedade num nível linguístico, dado que, como já dissemos, a escola é um domínio específico dentro da comunidade de fala (Spolsky 2016, pp. 33-34) e os participantes na escola constituem dentro das quatro paredes da instituição agentes glotopolíticos que portam determinadas práticas

USC DE COMPOSTELA

linguísticas, crenças e ideias que são aprendidas nos espaços de socialização onde se desenvolvem e nos regimes normativos que neles imperam.

Além dessa dinâmica interna, a escola não possui a liberdade que lhe permitiria desenvolver uma política linguística própria, pelo que sofre, neste sentido, uma influência externa que determina, em primeiro lugar, a política linguística que deve implementar cada centro educativo em Galiza. Falamos de uma política uniforme que não tem em conta o contexto no que cada centro se situa, e os orçamentos destinados a cumprir as políticas linguísticas vinculadas com a promoção do galego como língua minorizada, que desde o 2010 sofreram os maiores cortes na sua história desde que o galego se instituiu em língua oficial e começou o processo de normalização da língua galega.

Tanto a política linguística, que não procura uma promoção real da língua galega, quanto a falta de atenção orçamentária destinada a garantir uma presença mínima da língua galega tanto na escola quanto no espaço público, são só reflexos de como o governo galego se constituiu como agente glotopolítico cuja agenda em política linguística non se destina a produzir uma quebra da situação de minorização da língua galega. Muito pelo contrário observamos uma política linguística que pretende manter um regime normativo num sistema educativo que se demonstra como assimilador da língua minorizada pela língua maioritária.

Este mantenimento do regime normativo não procura, por exemplo, terminar coa presença das ideologias linguísticas que situam o galego numa posição inferior ao castelhano e que levam aos falantes da língua a desenvolverem práticas diglóssicas. Desta maneira estes falantes, ao chegarem aos centros educativos, mudam de língua para não ser sinalados dentro dum sistema que os singulariza falantes e que os significa a partir da língua que falam transferindo a eles todos os traços estigmatizantes que a normativa instituída na sociedade associa à língua galega, como são crenças antigas nas que aparecem a pobreza ou o atraso; assim como novas ideias que atribuem aos falantes de galego, pelo simples facto de o falar, determinada ideologia política como é a nacionalista galega e a independentista.

Ao contrário do que seria esperável por parte do governo galego no sistema educativo, não se reforça a presença da língua galega, mas sim a presença da língua inglesa, que tem a possibilidade dentro do atual decreto educativo, de converter-se em língua veicular do 33% das matérias em cada ano acadêmico. Como já vimos, a possibilidade da introdução desta língua ao mesmo nível do que as outras línguas oficiais de Galiza, corresponde-se com um discurso ideologizado que foi elaborado numa articulação entre a mídia e a oposição ao governo chamado *bipartito* de corte progressista que se instituiu na Xunta de Galicia entre o 2005 e o 2009 e que criou uma política educativa encaminhada a garantir uma presença real da língua galega no sistema educativo, com um mínimo de um 50%. A introdução do inglês corresponde-se então com uma razão simbólica, que coloca esta língua como necessária para desenvolver-se num mundo mais globalizado, apesar de que não todo o estudantado galego vaia precisar deste idioma para desenvolver-se na sua vida diária. Como podemos ler em Spolsky (2016, p. 43), esta decisão simbólica que determina o comportamento da escola diante duma determinada língua dá-se porque o sistema educativo reflete antes a posição ideológica daqueles que a controlam do que as necessidades reais do próprio sistema.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ademais da decisão simbólica de introduzir o inglês num contexto de clara desvantagem para o galego como língua minorizada, observamos também outros elementos dentro desta legislação que enfatizam a consideração que merece esta língua para o executivo galego. Neste senso, apontamos o artigo 7.3 do Decreto para o plurilinguismo (Xunta de Galicia 2010), onde se sinala uma proibição expressa de ministrar matérias do âmbito científico em língua galega, mas não aponta nada a este respeito sobre o inglês. No próprio texto de Spolsky (2016, p. 43) relatam-se casos semelhantes noutros países do mundo, onde, como parte das políticas dos governos estatais, realizaram-se mudanças legislativas para empregar o inglês em matérias curriculares da área das chamadas Ciências Exatas. Estas políticas linguísticas entendem o progresso associado ao emprego do inglês nestas matérias para as que não serviriam línguas minorizadas, que costumam ter conotações que as associam ao atraso cultural ou à pobreza econômica.

No caso da Galiza, junto com a introdução do inglês, esta especificação que inclui o decreto que obriga ao ensino destas matérias do âmbito científico em castelhano, introduz também a ideia sub-reptícia de que o galego non serve para ser empregado neste âmbito acadêmico. Aliás, como vimos, a impossibilidade de que se ministrem estas matérias em língua galega apresenta também a situação de que aqueles centros que introduzem uma terceira língua estrangeira -nomeadamente o inglês- vêm dificultando o cumprimento de uma porcentagem igualitária nas matérias troncais entre o galego, o castelhano e a terceira língua estrangeira (Maceira & Quintas 2024, pp. 73-78).

Desse jeito, mesmo com a compreensão de que a introdução da língua galega como língua curricular não é a solução a falta de normalização do idioma, si entendemos que estas políticas linguísticas são um dos fatores que influenciam na perda de falantes de língua galega, na autopercepção do alunado do secundário como falto de competências comunicativas ou no mantenimento duma cultura diglóssica no ambiente escolar, situação que leva junto consigo a permanência de ideias e crenças que situam o galego em um lugar inferior ao castelhano neste espaço. Parelho a isto, vão também situações como a estereotipação dos docentes de galego, que se mostram muitas vezes como os únicos referentes galego falantes para uma parte importante da população estudantil galega.

Pelo tanto, entendemos que a efetiva normalização da língua galega deve ir além do ensino de uma matéria nos centros de ensino secundário. À vista dos resultados obtidos a través da nossa investigação parece urgente introduzir no currículo do ensino, em todos os níveis e de maneira transversal, possíveis estratégias docentes e dos centros educativos como instituição para enfrentar as crenças e as ideias que o alunado mostra nas aulas de língua galega ao professorado desta matéria. Estas estratégias devem tentar servir de freio para a perda de galego falantes, e direcionada à conscientização sobre os comportamentos diglóssicos e como estes são prejudiciais para a língua galega. Além disto, também se mostra necessário a recuperação do investimento por parte do governo não só no sistema educativo, algo que poderia levar a fazer efetivas melhoras estruturais no que respeita à educação, reduzindo as *ratios* com as que se enfrenta o professorado nos que eles mesmos chamam macrocentros das áreas urbanas, senão também permitindo o acesso por parte do alunado a ferramentas de aprendizagem de tipo estrutural, como aluas de informática.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Somos conscientes também de que já existem programas direcionados a conseguir acesso a estas ferramentas, como o *E-Dixgal*, mas como relatam algumas docentes, na

perspectiva do seu trabalho diário, estas ainda são insuficientes. Já para terminar as nossas conclusões sobre este primeiro bloco, faz-se necessário também a implicação governamental no aumento do investimento em normalização linguística, dado o papel fundamental que lhe corresponde aos centros de ensino de transmitir uma visão da língua crítica onde preconceitos linguísticos sejam desconstruídos e se empodere ao alunado galego falante. Esta perspectiva deve ser transversal em todas as matérias do ensino secundário e não só da matéria de língua galega.

No que respeita ao âmbito das políticas linguísticas, nas nossas conclusões, consideramos necessário trazer as palavras de Cooper (1997, p. 9): "para comprender la planificación lingüística hay que compreender los cambios sociales que la impulsan". Neste aspecto, é importante prestar atenção à cena glotopolítica que supus a implantação do *Decreto polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo* (Xunta de Galicia 2007), o discurso que a oposição na época elaborou por volta dele e como se mobilizou um discurso contrário a essa ampliação da presença do galego no ensino para uma campanha político partidária. Dado que um dos estereótipos das pessoas que falam galego, não vemos aqui na realidade um estereótipo invertido? A planificação da língua galega que implantava este decreto prestava especial atenção à função da língua dentro do sistema educativo, garantindo um status de língua veicular para todas as funções comunicativas e sociais dentro dos centros educativos.

Como explica Fernández (2017, p. 28), o Decreto 124/2007 (Xunta de Galicia 2007) estava focado na proteção da língua galega e, por isso, previa um desequilíbrio em favor desta língua, dado que a bagagem argumentativa empregada para lhe dar suporte partia da premissa duma "discriminação positiva" para o galego, devido a que esta era a língua minorizada no contexto social no que se situava o sistema educativo no que se implementaria esta lei. Mas este discurso não recebeu na Galiza o mesmo apoio que receberam, empregando os mesmos argumentos, outros decretos que implatavam uma ampla presença de línguas oficiais diferentes do castelhano no ensino noutros lugares do estado espanhol, nomeadamente na Catalunha.

Neste território, a distribuição das línguas era muito diferente da situação sociolinguística galega. Por este motivo, a mobilização contra este decreto foi muito eficiente na Galiza, dando lugar a uma oposição cívica articulada entre a mídia, o partido na oposição naquela altura e plataformas civis que se situavam contra qualquer medida que implicasse uma maior proteção e promoção da língua galega, empregando como argumentos, os direitos individuais para a liberdade de eleição de língua. Este discurso, do que fala Gómez (2016, p. 136), levou ao que podemos chamar, uma "imposição da liberdade" (Monteagudo 2022) dos falantes de castelhano sobre aqueles falantes de galego que non têm garantido o direito a uma educação plena na sua língua no sistema educativo, nem o acesso a esta língua em muitos outros âmbitos da sociedade.

Porém, partilhamos a ideia de Gómez (2016, p. 136) de que na sociedade galega houve uma certa *paz linguística* desde que o galego se converteu em língua oficial na Galiza com a aprovação do Estatuto de Autonomia em 1983, uma situação que se promoveu em certa maneira a partir do discurso do governo galego que providenciava argumentos para esta estagnação no *status quo* do regime linguístico como o *bilinguismo harmônico* (Regueiro 1999). Neste contexto, embora acontecessem episódios de enfrentamentos entre o nacionalismo galego e as administrações, sempre houve um certo consenso sobre o feito de que o galego estava em uma situação de inferioridade a respeito

do castelhano, e que era necessário adotar medidas legislativas que regulamentassem a presença das duas línguas oficiais no ensino. Inclusive, seguindo a Monteagudo (2019, p. 23), nos primeiros anos da autonomia, independente do partido que estava no poder, a promoção do galego aparecia positivamente associada a toda a dinâmica de mudança social, política e cultural iniciada com a transição face à democracia. Pelo tanto, não consideramos que houvesse uma maioria social contrária ao incremento da presença do galego no ensino secundário. De facto, se observarmos os dados sobre a presença do galego no ensino e a opinião dos falantes a este respeito, a tendência é uma indiferença (Iglesias 2012, p. 11). O debate que se deu em volta da língua, correspondeu então à agenda política partidária da oposição ao governo naquela altura, quando a questão linguística se empregou como arma eleitoral para atacar o governo. Segundo Monteagudo (2019, p. 40), o novo líder do PPdeG, que renovou o partido tanto nos seus representantes quanto no discurso, começou a sentir a competência eleitoral de partidos domo União Progresso e Democracia (UPyD), que tinham um discurso contrário a qualquer medida que repercutisse em mais presença de galego em qualquer âmbito, mas o ensino é um âmbito especialmente sensível no que respeita às línguas. Assim, o partido na oposição do Parlamento Galego, decidiu empregar o debate linguístico como elemento chave no desgaste do governo progressista-galeguista.

Esta campanha político-partidária contou com o apoio total da mídia afim a um governo de direita, e que antes da chegada do governo *bipartito* já apoiavam ao partido que até então estava na Xunta de Galicia. Já vimos como o jornal *La Voz de Galicia*, um dos jornais com maior tiragem na Galiza, entrou de cheio no debate linguístico, produzindo e reproduzindo o argumentário dos líderes do partido da direita galego. Dentro do argumentário estavam o medo à imposição do *monolinguismo em galego* ou os "excessos de galeguismo" que cometia o governo progressista na época. A través das entrevistas resgatamos também, a campanha de *Fake News*, que como dissemos eram mentiras fabricadas, mais efetivas, que diziam que nos livros de matemáticas se empregavam expressões como *dous ao caldeiro* em lugar de dois ao cubo ou *leiras magnéticas* para campos magnéticos (Costas 2009, p. 68).

Estas *Fake News*, que podemos dizer, foram fabricadas mesmo antes de existirem o que hoje chamamos assim, espalhavam-se através do discurso de todos estes agentes glotopolíticos para dar suporte aos argumentos dos excessos do governo galeguista e, mais importante, para dar suporte à proibição que se fez efetiva como o decreto que implantou o PPdeG quando voltou ao governo da Xunta de Galicia que proibiu ministrar matérias como Matemática, Física e Química ou Tecnologia em língua galega, matérias muito simbólicas pelas ideias na sociedade atual que as associam ao progresso social e tecnológico. Estes argumentos que dão suporte aos supostos radicalismos daquelas pessoas que querem uma presença maior do galego na sociedade foram ampliados pela imprensa em artigos de opinião ou em blogues (Barreiro 2009; Diz 2016), e ainda hoje em dia aparecem em redes sociais e inclusive no discurso do atual governo em debates do parlamento, por dar um exemplo. Em definitiva, a conclusão do nosso trabalho é que não houve uma oposição real ao incremento que o Decreto para a promoção do galego (Xunta de Galicia 2007) levou desta língua para o ensino. O que houve foi uma mistura de indiferença social e oportunismo político que, articulado coa mídia e plataformas sociais contrárias ao galego, promoveram e ampliaram este discurso até convertê-lo em um elemento chave do debate eleitoral e que, quando ganhou as eleições teve de enfrenta o chamado *problema da língua*, que ele mesmo alimentara.

Uma das principais consequências do decreto elaborado pelo PP ao chegar ao governo, como nos diz Fernández (2017, p. 28), foi que através do argumento da "liberdade de eleição de língua" implementou nas aulas de ensino infantil e primário a língua da maioria do alunado, o que provocou um desajuste entre o alunado que tinha como língua inicial a galega: o 64,8% deste grupo, segundo os dados que proporciona o autor, permaneceu em aulas que tinham como língua veicular o castelhano, enquanto só o 3,5% do alunado com o castelhano como língua inicial permaneceu em aulas com o galego como língua veicular. O que aconteceu de facto foi a invisibilização da língua galega no ensino infantil e primário em aquelas áreas com mais população e de carácter urbano. Estes dados demonstravam, na prática, como a nova política linguística implementada desde o governo galego era contrária ao discurso empregado para a sua elaboração, a do *equilíbrio das duas línguas oficiais* ou o *bilinguismo cordial*. Ademais disto, como já dissemos que aconteceu com o ensino secundário, no ensino primário também instaurou a obrigatoriedade de dar a matéria de Matemática em língua castelhana (Xunta de Galicia 2010):

> Artigo 6º. – Educación Primaria:
>
> > 3. Impartirase en galego a materia de Coñecemento do medio natural, social e cultural, e en castelán a materia de Matemáticas.

Para além disto, é necessário observar também os termos nos que se inclui a possibilidade de implementar uma terceira língua estrangeira como veicular no ensino de determinadas matérias. Ademais de colocar, em termos simbólicos, uma língua estrangeira lado a lado do galego ou do castelhano, este decreto só nomeia uma língua estrangeira em todo o documento, que é precisamente o inglês, o que se corresponde, em palavras de Ramallo, com uma:

> Euforia/febre na que parte da sociedade e, especialmente, as autoridades estatais, rexionais ou locais mais tamén moitas famílias, sitúase respecto da importancia do ingles na época actual [...] a mitificación do ingles constrúese desde unha calculada abstracción cuxo fin último é fortalecer e naturalizar, a través dun exercício de obxectivación, unha *norma social* que, desde unha razón neoliberal non admite discusión (2017, p. 62).

Como também já vimos, apesar da implantação da possibilidade de incluir uma língua estrangeira como veicular no ensino, a percepção do professorado de língua galega é a de que na prática, o professorado não tem o nível necessário no idioma estrangeiro para cumprir o pré-requisito de ministrar uma hora de docência em língua inglesa, e a de que as seções bilingues foram uma concessão por parte do novo governo a uma parte do professorado que não queria ministrar as matérias em língua galega.

Desde a sua chegada à Xunta de Galicia, no 2009, o novo governo sempre empregou uma estratégia de ocultação dos dados em volta do idioma, desde a non publicação inquéritos aos pais e mães no ensino infantil e primário, até a distorção dialética depois das publicações dos últimos dados do IGE (2023). Concordamos com plataformas que promovem uma reflexão crítica sobre a situação da língua galega, como são a CIG-Ensino, A Mesa ou a AS-PG, sobre a necessidade de uma mudança nas políticas linguísticas atuais no ensino (CIG 2025). Como concluíram estas plataformas cidadãs, que também mostram a existência de uma resistência cívica organizada em favor de mais presença da língua galega no ensino: "é necesario derrogar o Decreto do Plurilingüismo e elaborar unha nova lei para a normalización lingüística no ensino,

estender a galeguización do ensino ás universidades e a ensinos postobrigatorios, ou que as escolas infantís teñan como língua veicular o galego", entre outras propostas.

As instituições deviam promover uma legislação que garantisse uma maior presença do galego dentro do ensino, já que é um domínio no que o governo pode garantir essa presença com mais facilidade do que noutros como a publicidade ou as empresas, e com isto garantir também o cumprimento da legislação, como a Lei de Normalização Linguística ou a Carta Regional das Línguas Minoritárias. O que demonstra também que, além da elaboração da legislação, também são necessárias ferramentas para garantir o seu cumprimento.

Ao contrário do que acontece nas instituições, em espaços mais democráticos, como vimos com o exemplo das redes sociais, os e as falantes podem encontrar pontos comuns nas negociações linguísticas, algo que não é possível com a atual administração galega no que respeita à presença do galego no ensino. Neste âmbito, com certeza, os lugares comuns para estabelecer uma negociação são mais limitados. Quando estes se dão, acontecem através da pressão social, e nem sempre são satisfatórios para as demandas populares, o que cria a necessidade de abrir outros domínios que substituam as possíveis necessidades dos falantes de uma língua minorizada -como é a língua galega- em esse contexto.

Por último, não queremos deixar de apontar que uma análise sobre as dinâmicas linguísticas dentro de uma sociedade a partir do campo das políticas linguísticas requer um olhar global, dado que ao longo do nosso trabalho conferimos como o professorado de língua galega se constitui em agentes glotopolíticos portadores de uma política linguística que quebra o regime normativo imperante na sociedade galega no que respeita aos espaços que ocupa o galego e, com isto, pode produzir mudanças em favor desta língua que o *status quo* linguístico dentro da administração tende a silenciar. Por sua vez, de uma maneira diferente tanto ao professorado quanto ao governo, as tendências linguísticas encontradas em pessoas mais novas, como a reivindicação do *castrapo,* que consideramos constitui um processo de *desestandarização,* ou outras dinâmicas sociolinguísticas que estão a dar na sociedade galega e que constroem novas variedades urbanas como a *demotização* (Amorós 2024), constituem também uma política linguística que quebra o regime normativo dentro da língua galega.

A ruptura deste regime normativo, associado em grande medida à academia e aos docentes, acha, nestes processos, motivos que obrigam às pessoas que estudamos as dinâmicas sociais em volta desta língua, a revisar as estratégias de ensino e o papel que nelas adopta o estándar. É necessário introduzir uma visão com mais presença da sociolinguística crítica e um currículo que lhe conceda mais visibilidade à diversidade que tem o idioma dentro da aula, o que com certeza vai ajudar também a que o alunado olhe a língua galega não só como um meio de comunicação, mas como uma linguagem viva e diversa, em definitiva, como qualquer outra língua.

Quando falamos da presença de mais sociolinguística na aula, e em especial uma sociolinguística com uma perspectiva crítica, consideramos novos conceptos desta sociolinguística como ferramentas úteis para a introdução desta perspectiva na aula, como o concepto de *Cidadania sociolinguística* (Stroud 2018). Este conceito põe o foco no questionamento das políticas linguísticas estatais por parte da cidadania, algo que representa, por exemplo, a reivindicação do castrapo. Determinados comportamentos,

USC DE COMPOSTELA

como pode ser o emprego do galego em todos os âmbitos nos que se distribui a vida de uma pessoa, seja o galego que for, podem transformar-se num questionamento coletivo à normatividade imperante em uma determinada sociedade e levar à implementação de políticas linguísticas diferentes das chamadas em inglês *top-down*, que quer dizer de cima para baixo, ou as que estabelece o governo para a cidadania.

O concepto de *cidadania sociolinguística* propõe que um determinado questionamento destas políticas linguísticas pode levar à implementação de uma política linguística *bottom-up*, o que quer dizer da cidadania para os governantes, e iniciar, assim, processos de revitalização das línguas minorizadas (Nandi & Vázquez-Fernández 2023). Um exemplo disto constituem-no as *Escolas Semente*. Um projeto de ensino cooperativo que, no contexto galego, oferece programas de imersão linguística em língua galega, algo que no sistema educativo público não é possível (Cea 2024). Outras iniciativas deste tipo constituem-nas propostas de normalização linguística como *Aquí tamén se fala galego* (Aquí tamén se fala galego 2025); *Modo galego actívao!* (Modo galego (2022); ou *21 días co galego* (Xunta de Galicia 2013.) A investigação sobre estes projetos pode apontar alguns caminhos para propostas de planificação linguística abaixo-arriba que tenham sucesso no processo de questionar os modelos linguísticos diglóssicos que seguem instaurados na sociedade galega.

Para terminar este apartado de conclusões, o último bloco ao que imos fazer referência é o bloco sobre as estratégias pedagógicas do professorado em sala de aula. E para começarmos umas breves reflexões e dar algum tipo de conclusão, consideramos pertinente trazer uma pergunta da pesquisadora Bortoni -Ricardo:

> Os professores devem manter sempre um estilo cuidado e formal em sala de aula? Ao contrário do domínio do lar, onde predominam a afetividade e a espontaneidade, o domínio da escola deve ser sempre marcado pela formalidade e rigor no uso da fala? (2020, p. 25)

A postura que adotamos diante desta questão é que, evidentemente, não. Apesar de que o enfoque prescritivista no ensino é um enfoque dentre os vários que uma docente ou um docente pode escolher, e apesar também de que não nos parece o pior dos problemas na situação na que o galego está inserido, achamos sim que é uma visão que não favorece o ensino de línguas, tanto do galego quanto de qualquer outra língua dentro do ensino secundário. No contexto de minorização no que se acha o idioma, onde a uma grande parcela da população esta língua lhe é transmitida em contexto escolar, a inflexibilidade que algumas das e dos docentes entrevistados nos transmitem é uma mostra de uma cultura permeada por pedagogias sustentadas na ideologia da língua padrão.

Esta ideologia está muitas vezes por trás das inseguranças das pessoas galego falantes na hora de empregar o galego em qualquer contexto, dado que é a língua que significa a um falante e através da que se associa a esse falante com todos os estereótipos vinculados com o idioma - principalmente, quando a variedade que emprega é uma variedade estigmatizada. Esta ideologia da estandardização transmitida no contexto de aula pode levar a que a pessoa que poderia ser proclive a empregar o galego em determinadas circunstâncias termine por não a empregar sabendo que pode ser sancionada socialmente. Pessoas falante de castelhano que poderiam ter uma intenção de empregar o idioma e terminar convertendo-se em galego falantes podem terminar por não o fazer diante da possibilidade de serem julgadas ou questionadas pela forma linguística à que tiveram acesso.

USC DE SANTIAGO

Quando a transmissão da língua acontece em termos de correção/incorreção, perfeição/imperfeição, os falantes interiorizam que a comunicação mais corriqueira tem que ser também nestes termos, e num contexto assim, em espaços onde sentir insegurança, a falante ou o falante vai terminar por empregar a língua na que sente mais segurança, a língua majoritária. O ou a falante sabe que o emprego desta língua não vai supor nenhum tipo de sanção -pelo menos sendo uma pessoa galega que fale castelhano em Galiza, já que algumas variedades de castelhano da América do Sul também sofrem uma forte estigmatização no universo social galego-.

Quando juntamos a transmissão linguística em ambiente escolar nestes termos com uma legislação educativa que cria obstáculos para uma presença efetiva da língua galega em igualdade com o castelhano e com outras línguas do sistema educativo, podemos entender que muitas pessoas que, mesmo que não têm uma atitude militante com a questão de dar mais visibilidade ao galego na nossa sociedade, gostariam de empregá-lo mais, terminem por não achar forças para enfrentar as atribulações necessárias para isso. A presença permanente da ideologia da estandardização e do prestígio que esta ideologia concede às normas padrão numa cultura onde achamos línguas em contato como a nossa, é a que nos leva ao que nós chamamos uma *hipercentralidade do estândar* que, à sua vez, resulta na presença de uma *recursividade fractal* (Gal 2018, p. 235) que achamos no ensino da língua galega frente -ou lado a lado-, do castelhano.

Desde a nossa perspectiva, o prestígio que o ensino concede ao estândar da língua minorizada termina por favorecer à língua maioritária, que é à que os e as falantes vão recorrer quando não tiverem todas as disposições necessárias para comunicarem-se na língua que menos presença tem na sociedade. Por este motivo, consideramos que é preciso que o ensino leve para dentro da aula a diversidade linguística do galego, a *gheada* o *seseo*, os *castelanismos*, a reflexão sobre o *castrapo* etc. Também na procura de que o alunado veja a língua minorizada como uma língua viva.

Nenhum adolescente falante de castelhano sofre de censura hoje em dia por empregar a palavra *Bro*, ou outros empréstimos lexicais do inglês; é algo que está vivo na sociedade. Pode haver pessoas que ponham o grito no céu por isto, mas não é o que se percebe maioritariamente. Porém, em pessoas docentes de língua galega, percebe-se um vocabulário que consideramos estigmatizante para aquelas pessoas que falam esta língua e que empregam toda essa diversidade de qualquer língua viva que inclui empréstimos linguísticos, formas divergentes do estândar, etc. Este vocabulário com conotações pejorativas é o que fala duma língua *deturpada*, *suja* etc. E que sugere também uma forte autovigilância do próprio professorado com respeito à sua própria língua.

É este um tipo de *higiene verbal*, do que fala Cameron (1995): uma penalização social para aquelas pessoas que empregam uma variedade da língua não estândar. Oposto a isto, a nossa proposta é conceder-lhe visibilidade na aula às variedades da língua não estândar, propor mais reflexão sobre o que é um estândar numa língua, e como a variedade é algo inerente a uma língua natural, que está viva e que é cambiante junto com as mudanças sociais, algo que não acontece com o estândar. Este devia ser um papel fundamental do ensino numa língua minorizada.

Introduzir na aula a diversidade linguística e flexibilizar o papel do estândar no ensino são, para nós, ferramentas básicas para enfrentar questões que atingem às línguas

USC DE COMPOSTELA

minorizadas, como uma excessiva insegurança entre o alunado, inclusive quando este é alfabetizado nesta língua. Mas, devido à minoração que sofre a língua, tem poucos espaços para o seu emprego, e se lhe somamos a necessidade transmitida na escola de que a comunicação na mesma tem sempre que ser num estândar perfeito, pode chegar a sentir que não tem competência para estabelecer a comunicação nessa língua. É o que achamos também no discurso do professorado e de como expressa as suas inseguranças à hora de não poder falar sempre num estândar perfeito. Como dizem Formoso, Iglesias e Rial (2017, p. 268): "Haberá que mudar a práctica docente [...] cara a destacarmos e valorarmos positivamente o coñecemento lingüístico que xa posúen os galegofalantes [...]".

É a variedade com empréstimos lexicais do castelhano, com formas que divergem do estândar, tanto fonética como lexicalmente, o conhecimento linguístico que já possuem os falantes de língua galega. A aula de Língua Galega e Literatura constitui também um dos poucos espaços onde se valoriza a língua, algo que pode apresentar referentes para as pessoas galego falantes e, por isso, não se pode questionar o valor da língua que compõe a bagagem deste alunado e que comporta toda essa diversidade da que já falamos. Questionar o valor dessa língua é questionar a identidade de uma pessoa e o seu próprio valor. Dar-lhe autoestima a este alunado pode ser também um jeito de que comecem a empregar as suas variedades linguísticas na aula e que traga, de jeito natural a diversidade linguística à aula.

Como podemos observar através da análise das respostas do professorado, a ideologia da estandardização cria desigualdades dentro da sociedade que têm a ver com as possibilidades de acesso que as pessoas têm à norma estândar, e que muitas vezes reproduzem também desigualdades e hierarquias sociais. Por exemplo, podemos pensar no estado espanhol, como os falantes de Andaluzia também sofrem uma forte estigmatização pela forma da língua que empregam, o que os leva a acondicionar a sua fala segundo o espaço ou as pessoas com as que interatuam. Esta adequação, que se dá através dum processo de hipercorreção, é algo do que os e as falantes são perfeitamente conscientes, como uma necessidade a mais para estes falantes de uma variedade estigmatizada, da necessidade de fazê-lo para não serem sancionados socialmente.

Em Galiza, muitas das gerações de falantes de galego nasceram e viviram em uma língua na que não tiveram possibilidade de acessar a âmbitos como a educação, mas não só, senão que outros âmbitos como a saúde ou a justiça, também não eram acessíveis neste idioma e em nenhuma das suas formas. O acesso a uma educação pública e à forma codificada do galego são fenômenos recentes, e por trás delas houve processos de organização social e popular a lutar a para garantir o acesso da maioria da população a estes direitos.

As perspectivas atuais sobre o ensino da língua dão boa mostra da necessidade de introduzir a diversidade linguística na aula e de eliminar a que podemos chamar perspectiva do erro. Esta perspectiva foca a estratégia pedagógica no ensino de língua em chamar a atenção sobre divergências entre a variedade do falante e a normativa estândar, como diz Bortoni-Ricardo (2020, p. 37): "erros [...] são simplesmente diferenças entre variedades de língua". Entendemos que sim pode haver erros que não só referem às variedades da língua, mas como percebemos através do que nos conta o professorado, a

visão do erro é muitas vezes entre a variedade própria do falante e a língua estândar. Parece que se dá o paradoxo de que, enquanto dentro da sociedade as pessoas mais jovens se movem face processos de desestandardização, dentro da instituição escolar, o ensino de línguas desvaloriza o conhecimento de variedades que não são a *língua padrão,* o que mostra um carácter prescritivista ainda muito entranhado.

Consideramos, neste sentido, necessário dar uma nova visão ao ensino, no que o foco do ensino da língua seja a capacidade de expressão e compreensão escrita num suporte multimodal, desde as telas de um computador até a tela de um celular. O desenvolvimento de uma capacidade crítica com a que enfrentar as *Fake News*, por dar um exemplo, apresenta-se como imprescindível no mundo de hoje. E todo isto antes de focar em uma aprendizagem rigorosa da forma estândar. Capacitar o alunado nestas competências é um aspecto chave para a normalização da língua, o que o levará também a ter mais consciência das diferenças entre a própria variedade da língua e o estândar, e a poder empregar este último em contextos que assim o requirem.

Esta perspectiva de ensino também vai ajudar a que as pessoas galego falantes empreguem de maneira corriqueira a língua que aprenderam, dado que vai ajudar a incidir na estima dos e das falantes, revertendo o estigma que pesa sobre a língua galega, como expressa no título da sua obra Formoso (2013). Todo isto vai ajudar também a freiar o, cada vez mais, comportamento diglóssico da nossa sociedade, que parte de acreditar que expressar-se na variedade estândar da língua é a melhor forma de expressar-se. Desde este pensamento, em línguas minorizadas como a nossa, onde ainda está instaurado um processo precário de normalização e para a qual, os e as falantes não têm garantido um acesso o suficientemente importante nessa variedade, moitas vezes para expressar-nos da maneira que se considera certa, vai empregar-se a variedade de prestígio mais conhecida e da que há uma maior presença social: a da língua majoritária.

Para terminar, consideramos que o nosso trabalho de pesquisa foi útil para perceber como os trabalhos de tipo qualitativo e quantitativo se podem complementar, tanto para um contraste dos dados, que podem nos ajudar a perceber que as e os informantes não estão a contar-nos aquilo que elas e eles acham “politicamente correto”, quanto para observar como também na investigação se podem identificar ideias através de uma análise do discurso acadêmico. Isto último leva-nos a perceber também como o discurso acadêmico muitas vezes transmite ideologia mesmo desde uma perspectiva que se apresenta como neutra ou objetiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8 Referencias

@totakeki (18 de outubro de 2024). Faládelle galego aos nenos. En *Tiktok*: https://www.tiktok.com/@totakeki/video/7427077632442764576?_r=1&_t=ZN-8tuLYDaB6Zy

A mesa pola normalización lingüística (2024). *Os dereitos lingüísticos na Galiza. Informe presentado no 29º EPR do CDH da ONU*: https://www.amesa.gal/facemos/informes/

AECID (2024). *Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2025/2026: https://www.aecid.gob.es/detalle-procedimiento-activo?p_p_id=es_aecid_sede_procedimientos_ProcedimientoWebPortlet&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_resource_id=%2Fdownload-documento&p_p_cacheability=cacheLevelPage&refererPlid=4866&_es_aecid_sede_procedimientos_ProcedimientoWebPortlet_id=workspace%3A%2F%2FSpacesStore%2Fba2f7c00-f54b-49e7-b9f6-0fa17c284ee8&_es_aecid_sede_procedimientos_ProcedimientoWebPortlet_id=workspace%3A%2F%2FSpacesStore%2F716dfb94-f231-4925-a643-4922649b6205&_es_aecid_sede_procedimientos_ProcedimientoWebPortlet_refererPlid=4866*

Agheyisi R. & Fishman J. (1970). Language Attitudes Studies. *Anthropological Linguistics*, pp. 137-157, nº 12 (5).

Alim H., Reyes A. & Kroskrity P. (Eds.) (2020). *The Oxford Handbook of Language and Race*. Oxford University Press, Oxford. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190845995.001.0001

Alim H., Rickford J. & Ball A. (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press, Oxford.

Álvarez R. (Coord.) (2017). *Prácticas e actitudes lingüísticas da mocidade en Galicia.* Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Althusser L. (1968). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI, México.

Amorós-Negre C. (2008). Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. En Olza I., Casado M. e González R. (Ed.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (SEL). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Navarra.

Amorós-Negre C. (2024). Estandarización e desestandardización lingüística: perspectivas emerxentes á volta de vellas cuestións. En Montegudo H. (Ed.). *A estandarización das linguas da Península Ibérica: procesos, problemas e novos horizontes*, pp. 47-70. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Anderson B. (2006). *Imagined comunities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso, London & New York.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Appel R. & Muyksen P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Editorial Ariel, Barcelona.

Aquí tamén se fala galego (2025). *Aquí tamén se fala galego. Campaña de dinamización lingüística da mocidade estudantil*: https://aquitamensefala.com/#info

Aracil L. (1980). A sociolingüística da experiencia e da acción. O modelo galego. En Aracil L., García-Negro P., Rodríguez F. & Vázquez-Cuesta P. (Eds.). *Problemática das linguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas.* Galiza Editora, Ourense.

Archer, M. (2013). *Social Origins of Educational Systems. Routledge*, London & New York.

Arnoux E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas*, pp. 3-27. Secretaría de Educación, Buenos Aires.

Arnoux E. (2015). El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico panhispánico. En Sousa S. & Roca M. (Eds.). *Políticas lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas*, pp. 35-68. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Arnoux E. (2017). Presentación. En *Anuario de Glotopolítica*, pp. 12-16, nº 1. Berlín, Buenos Aires, New York.

Arroyo B. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social.* Ediciones Cátedra, Madrid.

AIMC (21 de xullo de 2025). *Resumo xeral de resultado dos Estudos xerais de medios (2000-2007)*: https://www.aimc.es/egm/datos-egm-resumen-general/resumen-general-resultados-egm-2000-2007/

Aunion J. (2012). Wert quiere "españolizar" Cataluña. *El País*: https://elpais.com/sociedad/2012/10/10/actualidad/1349859896_604912.html

Azjen I. & Fishbein M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Prentince Hall, New Jersey.

Baggioni D. (2004). *Linguas e nacións na Europa*. Laiovento, Bertamiráns.

Bagno M. (2007). *Preconceito linguístico. O que é? Como se faz?*. Edições Loyola, São Paulo.

Bagno M., Stubbs M. & Gagné G. (2002). *Língua materna. Letramento, variação & ensino.* Parábola Editorial, São Paulo.

Bain R. (1928). An Attitude on Attitude Research. *American Journal of Sociology*, 940957, nº 33.

Barreiro S. (27 de maio de 2009). Dous ao caldeiro. *El Correo Gallego online*: https://www.elcorreogallego.es/galicia/2009/05/27/dous-ao-caldeiro-111127188.html

Batallán G. & Campanini S. (2008). El «respeto a la diversidad» en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. En Jociles M. & Franzé A. (Eds.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación, pp. 247-259. Editorial Trotta, Madrid

Baudelot, Ch. & Establet, R. (1999). El aparato escolar y la reproducción. Enguita, F. (Ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, pp. 97-104. Editorial Ariel, Barcelona.

Bein R. (2021). Un dilema valenciano, de Lluís V. Aracil (1966). En Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas (2021). *Autorretrato de un idioma: Crestomatía glotopolítca del español*, pp. 423-438. Lengua de Trapo, Madrid.

Bello A. (1951) Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Ministerio de Educación, Caracas.

Benavides X. (2025). Del «galego normativo» al «galego TVG». La configuración del gallego estándar a través de los medios de comunicación públicos. En Alonso B. & Aguete A. (Eds.). *Trabajos lingüísticos sobre el dominio iberorromance noroccidental. Historia, sincronía y sociedad*, pp. 291-313. Tirant Humanidades, Valencia.

Benavides X. & López L. (2025). La sociolingüística crítica y la desminorización lingüística en Galicia: retos y oportunidades desde la LOMLOE. En Alonso B. & Aguete A. (Eds). *Trabajos lingüísticos sobre el dominio iberorromance noroccidental. Historia, sincronía y sociedad,* pp. 315-340. Tirant humanidades, Valencia.

Bendix, R. (1996). *Nation-building and Citizenship: studies of our changing social order.* Transaction, New York.

Beramendi J. (1991a). La aparición del galleguismo. Provincialismo, Rexurdimento y Regionalismo. En Villares R., Alfonso M. & Alonso L. (Eds.). *Historia de Galicia*, pp. 821-836, vol. 4. Faro de Vigo, Vigo.

Beramendi J. (1991b). El desarrollo del nacionalismo. En Villares R., Alfonso M. & Alonso L. (Eds.). *Historia de Galicia*, pp. 913-932, vol. 4. Faro de Vigo, Vigo.

Beramendi J. & Núñez X. (1995). *O nacionalismo galego*. Edicións A Nosa Terra, Vigo.

Berry J. (1990). Psychology of acculturation. En Berman J. (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1989. Cross-cultural perspectives*, pp. 201-234, nº 37. University of Nebraska Press, Lincoln.

Berry J. & Sam D. (1997). Acculturation and adaptation. En Berry J., Segall M. & Kagitçibasi C. (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Pshychology. Social Behavior and Applications*, pp. 291-326, vol 3. Allyn and Bacon, Boston.

Bishop L. (2023). O "neo-galego ourensán": actitudes cara aos castelanismos. *Simposio ILG 2023. Contacto de linguas: identidades e ideoloxías lingüísticas*, 28-30 de novembro. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Bloch M. (1985). From cognition to ideology. En Fardon R. (Ed.). *Power and Knowledge*, pp. 21-48. Scottish Academic Press, Edinburgh.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*. Ediciones Akal, Madrid.

Bourdieu P. & Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, México.

Bourdieu P. & Passeron J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Arxentina.

Bortoni-Ricardo S. M. (2020). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola Editorial, São Paulo.

Boyer H. (1997). Conflict d'usages, conflict d'images. En Boyer H. *Plurilinguisme: «contact» ou «conflict» de langues?*, pp. 9-35. L'Harmattan, Paris.

Briggs C. (1993). Genric versus metapragmatic dimensions of Warao narratives: who regiments performance?. En Lucy J. (Ed.). *Reflexive Language. Reported speech and Metapragmatics*, pp. 179-212. Cambridge University Press, Cambridge.

Burns W. (09 de setembro de 2010). A ultradereita prepara denuncias contra os mestres que desafíen o "decretazo": https://www.galiciaconfidencial.com/noticia/6256-ultradereita-prepara-denuncias-mestres-desafien-decretazo?&pag_com=6

Calo F. (2023): *A historia de España baseouse en falacias. Nin Reconquista, nin Imperio, nin Estado ata o XVIII, nin Nación ata o XIX*. Edicións Xerais, Vigo.

Callón C. (2022). *O libro negro da lingua galega: quiñentos anos de represión e silenciamento*. Edicións Xerais, Vigo.

Calvet, L. J. (1994). *La sociolingüística*. Alianza Editorial, Madrid.

Calvet L. J. (1995). *A guerra das linguas*. Laiovento, Santiago de Compostela.

Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene. The Politics of Language*. Routledge, London & New York.

Carbonell F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En Aja E. (Coord.). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, pp. 99-118, nº 1. Fundación La Caixa, Barcelona.

Carballo R. (1970). *Gramática elemental del gallego común*. Editorial Galaxia, Vigo.

Carballo R. (1972). *Particularidades morfológicas del lenguaje de Rosalía de Castro*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Cea N. (2024). Os limites do debate sobre o ensino cooperativo na Galiza: a Escola Semente na perspectiva do próprio alunado. *Clara Corbelle,* nº 4, pp. 73-80.

Certeau M., Julia D. & Revel J. (2002). *Une politique de la langue: la Révolution française et les patois: lénquête de Grégoire*. Gallimard, Paris

Chomsky N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno, México.

Christian D. (1992). La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística. En Newmeyer F. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, pp. 233-252, vol. 4. Visor, Madrid.

Chulià R. (24 de febreiro de 2025). Saber o no saber valenciano: la pregunta que deben responder las familias en la consulta educativa del PP. *Público*:

https://www.publico.es/politica/saber-saber-valenciano-pregunta-deben-responder-familias-consulta-educativa-pp.html

CIG-Ensino (02 de outubro de 2023a). CIG-Ensino emenda á totalidade a proposta de Educación porque nin recupera horarios, nin reduce a burocracia: https://www.cig.gal/nova/cig-ensino-emenda-a-totalidade-a-proposta-de-educacion-porque-nin-recupera-horarios-nin-reduce-a-burocracia.html

CIG-Ensino (10 de outubro de 2023b). A CIG-Ensino convoca FOLGA XERAL no ensino o vindeiro 24 de outubro contra a proposta de acordo presentada pola Consellaría e que non dá resposta ás necesidades reais do profesorado galego: https://www.cig-ensino.gal/nova/a-cig-ensino-convocara-folga-xeral-no-ensino-o-vindeiro-24-de-outubro-contra-o-acordo-presentado-pola-consellaria-e-que-non-da-r.html

CIG-Ensino (11 de outubro de 2023c). Razóns para a folga do 24 de outubro: por que é precisa a mobilización polos nosos dereitos?: https://www.cig-ensino.gal/nova/razons-para-a-folga-do-24-de-outubro-por-que-e-precisa-a-mobilizacion-polos-nosos-dereitos.html

CIG-Ensino (24 de outubro de 2024). Educación conxela un ano máis o número de docentes nos orzamentos: non hai ningún incremento: https://www.cig-ensino.gal/nova/educacion-conxela-un-ano-mais-o-numero-de-docentes-nos-orzamentos-non-hai-ningun-incremento.html

CIG (27 de xaneiro de 2025). Urxen un cambio de política lingüística no ensino para reverter a situación de emerxencia na que está o galego. *Avantar diario dixital*: https://www.cig.gal/nova/urxen-un-cambio-de-politica-lingueistica-no-ensino-para-reverter-a-situacion-de-emerxencia-na-que-esta-o-galego.html

CNT-Galiza (23 do 03 do 2009). Profesor-substituto sancionado co despido por reclamar as aulas de Matemáticas en galego: https://cnt.gal/profesor-substituto-sancionado-co-despido-por-reclamar-as-aulas-de-matematica-en-galego/

Cobarrubias J. & Fishman J. (Eds.) (1983). *Progress in language planning*. Mouton Publihers, Berlín, New York, Amsterdam.

Confapa Galicia (21 de xullo de 2021). Supresión de unidades e peche de centros escolares: http://www.confapagalicia.org/novas/supresion-de-unidades-e-peche-de-centros-escolares/

CCG (2011). *O idioma galego na sociedade: a evolución sociolingüística 1992-2008*. Observatorio da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Consello de Contas de Galicia (2024). Informe de fiscalización del contrato de concesión del Hospital Álvaro Cunqueiro de Vigo [1802022-03]: https://www.ccontasgalicia.es/sites/consello_de_contas/files/contents/documents/2024/1802022-03_D_Informe_Fiscalizacion_Contrato_Concesion_Hospital_Alvaro_Cunqueiro_C.pdf

Cooper R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press, Cambridge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Costas X. H. (2009). *55 mentiras sobre a lingua galega. Análise dos prexuízos máis comúns que difunden os inimigos do idioma*. Edicións Laiovento, Bertamiráns.

Coupland N. (2014). Language change, social change, sociolinguistic change: A metacommentary. *Journal of Sociolinguistics*, pp. 277-286, vol. 18 (2). DOI: https://doi.org/10.1111/josl.12077

Coupland N. & Kristiansen T. (2011). Critical perspectives on language (des)estandardization. En Coupland N. & Kristiansen T. (Eds.). *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*, pp. 11-35. Novus Press, Oslo.

Cunha C. (1985). *A questão da norma culta brasileira.* Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

Da Silva E. (2011). *A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil]

Da Silva E. (2016). A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemiológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, pp. 289-320, v. 52, nº 2. Campinas, São Paulo.

Das Gupta J. (1970). *Language Conflict and National Development. Group Politics and National Language in India*. University of California Press, Berkeley.

De Fleur M. & Westie F. (1963). Attitude as a Scientific Concept. *Social Forces*, pp. 1731, nº 42.

Deleon P. (1988). *Advice and consent. The Development of the Policy Sciences*. Russell Sage Foundation, New York.

Del Valle J. & Gabriel-Stheeman L. (2004). Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. En Del Valle J. & GabrielStheeman L. (Eds.). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*, pp. 15-34. Iberoamericana e Vervuert, Madrid e Frankfurt.

Del Valle J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En Del Valle (Ed.). *La lengua, ¿patria común?*, pp. 13-30. Iberoamericana e Vervuert, Madrid e Frankfurt.

Del Valle J. (2012). Discursos sobre a(s) lingua(s) e ideoloxías lingüísticas nos medios de comunicación. En Monteagudo H. (Ed.). *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar*, pp. 539-558. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Del Valle J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. En Del Valle J., Bentivegna D., Niro M. & Villa L. (Eds.). *Anuario de Glotopolítica*, pp. 17-40: https://glotopolitica.com/2018/04/19/anuario-2017-1/

Del Valle J. (2020). Language planning and its discontents: lines of flight in Haugen's view of the politics of standardization. *Language Policy*, pp. 301-317, v 19. Springer. https://doi.org/10.1007/s10993-019-09529-w

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Del Valle J. (2024). *Lo político del lenguaje. Travesía por el español y sus malestares.* Verba Volant, Santiago de Chile.

Del Valle J., Lauria, D., Oroño M. e Rojas D. (2021). Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español. Madrid: Lengua de Trapo.

Deschamps J. (1982). Social identity and relations of power between groups. En Tajfel H. (Ed.). *Social identity and Intergroup Relations*, pp. 85-98. Maison des Sciences de L'Homme e Cambridge University Press, Reino Unido.

Díaz y Díaz M. (1971). Problemas de la cultura en los siglos XI-XII: la escuela episcopal de Santiago. *Compostellanum*, pp. 187-200, vol. 16, nº 1-4.

Díaz y Díaz M. (1983). Sobre la implantación del latín en la sociedad galaico romana. En Pereira G. (Ed.). *Estudos de cultura castrexa e de historia antiga de Galicia*, pp. 283-293. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Diz J. (febreiro de 2016). Dous ao caldeiro. *Xurxodiz-eu*: https://xurxodiz.eu/blog/arquivo/dous-ao-caldeiro/

Dubert I. (2016). *Historia das historias de Galicia.* Edicións Xerais, Vigo.

Dubert, I. (2019). *A morte de Galicia*. Edicións Xerais, Vigo.

Durazzo L. (2019). *Cosmopolíticas Tuxá: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Durkheim, É (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya, Barcelona

Durkheim, É. (1999b). La educación, su naturaleza y su papel. En Enguita, F. (Ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, pp. 43-49. Editorial Ariel, Barcelona.

Eagleton T. (1997). *Ideología. Una introducción.* Paidós, Barcelona.

Eagly A. & Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich, Texas.

elDiario.es (19/09/2023). *El Congreso aprueba el uso de las lenguas cooficiales, en directo:* https://www.eldiario.es/politica/congreso-aprueba-lenguas-cooficiales-directo_6_10525819.html

Elnacional.cat (02 de abril do 2019). Aviso a un profesor por enseñar matemáticas en gallego: https://www.elnacional.cat/es/politica/sancionan-profesor-matematicas-gallego_370876_102.html

Fairclough N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak R. & Meyer M. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 179-204. Gedisa, Barcelona.

Fasold R. (1987). *The Sociology of Sociey*. Blackwell, Oxford.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fazzio R. (1989). On the Power and Functionality of Attitudes. The Role of Attitude Accesibility. En Pratkanis A., Breckler S. & Greenwald A. (Eds.). *Attitude Structure and Function*, pp. 153-179. Erlbaum, London.

Feijó E. (2023). *As disciplinas do Seminario de Estudos Galegos onte e hoxe*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Ferguson C. (1959). Diglossia. *Word*, nº 15, pp. 325-340. DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702

Fernández D. (2025). O distanciamento dos falantes coa norma estándar do galego e do portugués brasileiro. *Grial: revista galega de cultura*, nº 246, pp. 130-137

Fernández-Rei F. & Santamarina A. (Eds.) (1999). *Estudios de sociolingüística románica*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Fernández A., Loredo X., Casares H., Suárez I., Roríguez M. & González M. (2003). Revisión das actitudes lingüísticas da mocidade galega: resultados dunha achega indirecta e cualitativa. *Cadernos de Lingua,* pp. 63-74, nº 25. Real Academia Galega, A Coruña.

Fettes M. (1997). Language Planning in Education. En Wodak R, & Corson D. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Educatioin*, pp. 13-22, vol. 1. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4538-1_2

Fishman J., Ferguson C. & Das Gupta J. (Eds.) (1968). *Language Problems of Developing Nationis*. John Wiley & Sons, New York, London & Sidney.

Fishman J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2) (pp. 29-38). Blackwell Publishers.

Fisman J. (1970) *Sociolinguistics. A brief introduction*. Newbury House, Massachusetts.

Fishman J. (1973), *Language and nationalism: two integrative essays*. Newbury House, Massachusetts.

Fishman J. (1974). *Advances in Language Planning*. Mouton, The Hague, Paris.

Fishman J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid

Fishman J. (1985). Macrosociolinguistics and the sociology of language in the early eigthies. *Annual Review Sociology,* pp. 113-127, vol. 11. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.000553

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Multilingual matters, Clevedon.

Fernández M. (2017). Os datos secretos do galego e os límites das políticas lingüísticas. *Grial*, pp.20-29, tomo LV. Editorial Galaxia, Vigo

Fernández M. & Recalde M. (2024). 'The Subversion of Dialects': Changing Attitudes towards Rural Varieties of Galician. *Languages,* 9 (6), 204. DOI: https://doi.org/10.3390/languages9060204

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fernández X. (2014). Oralidade e lingua popular na construción dun rexistro literario en *Cantares Gallegos*. En Álvarez R., Angueira A., Rábade M. & Vilavedra D. (Coord.). *Rosalía de Castro no século XXI. Unha nova ollada*, pp. 157-179. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Fill A. & Mühlhäusler (Eds.) (2001). *Language, Ecology and Environment*. Continuum, London & New York.

Flores N. (2021). Raciolinguistic genealogy as method in the sociology of language. *International journal of the sociology of language,* pp. 111-115, nº 267-268. DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0102

Flick U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa. Um guia para iniciantes.* Penso, Porto Alegre.

Formoso, V. (2013). *Do estigma á estima. Propostas para un novo discurso lingüístico*. Edicións Xerais, Vigo.

Formoso V., Iglesias A. & Rial A. (2017). Percepción do alumnado galego ante as variedades dialectais propias e alleas. *Verba*, vol. 47, pp. 231-270. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Freixeiro X. R. (2009). Lingua galega e preconcepto. *Revista Galega de Filoloxía*, nº 10, pp. 115-114.

Freire P. (2018). *Pedagogia do Oprimido.* Paz & Terra, Rio de Janeiro.

Freitas M. p. (2008). *A represión lingüística en Galiza no século XX.* Edicións Xerais, Vigo.

G24Noticias (11 de febreiro de 2015). Galicia. A percepción social do galego encargada pola Xunta apunta a unha aceptación do denominado "bilingüismo cordial": https://www.facebook.com/g24noticias/videos/-galiciaa-enquisa-de-percepci%C3%B3n-social-do-galego-encargada-pola-xunta-apunta-a-u/1150991449987677/

Gal S. (2012). Multiplicidad y controversia entre ideologías. En Schieffein B., Woolard K. & Kroskrity P. (Eds.). *Ideologías Lingüísticas: Teoría y Práctica*, pp. 405-424. Los libros de la catarata, Madrid.

Gal S. (2018). Visions and Revisions of Minority Languages. Santadardizatioin and Its Dilemmas. En Lane P., Costa J. & De Korne H. (Eds.). *Standardizing Minority Languages. Competing Ideologies of Authority in the Global Periphery*, pp. 222-242. Routledge, New York.

Galaup L (5 de xuño de 2025). Ayuso amenaza con levantarse de la Conferencia de Presidentes si no le hablan en español. *Eldiario.es*: https://www.eldiario.es/rastreador/ayuso-amenaza-levantarse-conferencia-presidentes-si-no-le-hablan-espanol_132_12358944.html

García O. (2015). Joshua A. Fishman 1926-2015. *Jornal of Sociolinguistics*, pp. 391-399, 19/3. DOI: https://doi.org/10.1111/josl.12127

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

García O. & Wei L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. PalGrave MacMillan, New York.

García S. (2022). El abuso de la temporalidad en el empleo público: medidas preventivas y sancionadoras en la ley 20/2021. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, pp. 258-287, nº 59.

García-Negro P. (1991). *O galego e as leis. Aproximación sociolingüística*. Edicións do Cumio, Pontevedra.

Gellner E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial, Madrid

Glück H. (1981). Sprachtheorie und Sprach(en)politik. Bermerkungen zur gegenwärtigen Lage. *OBST* 18 (pp. 1-14).

Godelier M. (1985). À l'aube de la valorisation. *Corrier du CNRS*, nº 63. Paris.

Gómez L. (2020). A muda lingüística na xuventude: momentos e factores. *Cadernos de Lingua*, nº 38, pp. 9-52.

Gómez M. (2016). A imposición do galego. Nacemento, auxe e consecuencias da creación dun problema público. *Grial* 210, pp. 136-141. Editorial Galaxia, Vigo

Gontard M. (1984). *L'Enseignement secondairse en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Fallous (1750-1850)*. Edisud, La Calade, Aix-en-Provence.

González M. (2012). Evolución da situación lingüística en Galicia nos últimos quince anos. *A letra miúda,* nº 1, pp. 1-51. Revista de sociolingüística da Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística, Santiago de Compostela.

González M., Fernández M. & Rodríguez M. (Eds.) (1996). *Actitudes lingüísticas en Galicia: Compendio do III volume do Mapa Sociolingüístico de Galicia*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, A Coruña.

González M. & Rodríguez, M. (Eds.) (2003). *O galego segundo a mocidade: unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, A Coruña.

González M., Rodríguez M., Fernández A., Loredo X. & Suárez I. (2007). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Vol I: lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, A Coruña.

González E. X. & Rei-Doval G. (2019). Language standardization and purism: a historiographical approach to Galician grammar and lexicography in the 19th century. En Rei-Doval G. & Tejedo F. (Eds.). *Lusophone, Galician and Hispanic linguistics: bridging frames and traditions*, pp. 73-91. Routledge, Reino Unido.

Gorman T. (1973). Language allocation and language planning in a developing nation. En Rubin J. & Shuy R. (Eds.). *Language Planning: current issues and research*, pp. 72-78, Georgetown University Press, Washington.

Gradín M. (2020). Análise comparativa dos dous últimos decretos de distribución de linguas no ensino galego. *Revista Galega de Filoloxía*, nº 12, pp. 31-65.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gradín M. (2021). Sobre a "liberdade de elección" e o "equilibrio lingüístico no ensino: análise empírica do discurso parlamentario galego sobre os decretos de distribución de linguas, pp. 119-156. *Madrygal*. *Revista de estudios gallegos*. Ediciones Complutense, Madrid.

Gradín M. (2024). *A política lingüística da Xunta de Galicia aplicada na educación non universitaria galega no período 2007-2012: unha aproximación aos discursos e ás actitudes cara aos decretos 124/2007 e 79/2010*. [Tese de doutoramento, Universidade de Vigo, Vigo].

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. Sague, Thousand Oaks, California.

Hall R. (1950). *Leave Your Language Alone!*. Ithaca. New York.

Harris R. (1981). *The Language Myth.* Duckworth, London.

Haugen E. (1966). Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, pp. 922-935, New Series, vol. 68, nº 4

Haugen E. (1972). *Studies by Einar Haugen: presented on the occasion of his 65th birthday*. Mouton, The Hague.

Haugen E. (1983). The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. En Cobarrubias J. & Fishman J. (Eds.). *Progress in Language Planning: Internatinoal perspectives,* pp. 269-290. Moutono Publishers, Berlín, New York, Amsterdam.

Haugen E. (2019). Instrumentalism in Language Planning. En Jernudd B. & Rubin J. (Eds.). *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*, pp. 267-276. The University Press of Hawaii, Hawaii.

Heath J. (1989). *From code-switching to borrowing: a case study of Moroccan Arabic*. Kegan Paul International, London & New York.

Heller M. & McElhinny B. (2017). *Language, capitalism, colonialism: toward a critical history*. University of Toronto Press, Toronto.

Herbst, J. (1979). Reviewed Work: Education and Society in Modern Europe by Fritz K. Ringer. *The American Historical Review*, vol. 84, nº 5, pp. 1357-1358: https://www-jstor-org.ezbusc.usc.gal/stable/1861505?seq=1

Hermida C. (1992): *Os precursores da normalización. Defensa e reivindicación da lingua galega no Rexurdimento (1840-1891)*. Edicións Xerais, Vigo.

Hermida C. (2008). A cantidade e a calidade do galego nos medios. En Freixeiro X. R. (Coord.). *Lingua e comunicación: IV Xornadas sobre lingua e usos*, pp. 57-74.

Hobsbawm E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica, Barcelona.

IGE (2018). Módulo de coñecemento e uso do idioma galego. Enquisa estrutural a fogares. Instituto Galego de Estatística: https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estatistica.jsp?codigo=0206004

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IGE (2023). Coñecemento e uso do idioma galego. Enquisa estrutural a fogares. Instituto Galego de Estatística: https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estatistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004#

Iglesias A., (2002). *Falar galego: "no veo por qué". Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia.* Edicións Xerais, Vigo.

Iglesias, A. (2002b). A observación como método de investigación empírica. *Verba. Anuario de Filoloxía*, pp. 329-350. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Iglesias A. (2012). Actitudes e prexuízos lingüísticos en Galicia. A influencia nos usos. *A letra miúda*, nº 1. Revista de Sociolingüística da Coordinadora Galega de Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística, Santiago de Compostela.

Iglesias A. (2013). "Eu falo castrapo": actitudes dos adolescentes ante a mestura de linguas en Galicia. Grugenberger M. C., Monteagudo H. & Rei-Doval G. (Eds.). *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*, pp. 169-189. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Iglesias A. (2016). Castelanismos e galeguismos. A súa relación co estándar. *Revista de lingüística galega*, nº 8, pp. 107-125. Instituto da Lingua Galega, Santiago de Compostela.

Ilari & Baso (2009). *O português da gente: a língua que estudamos, a lingua que falamos.* Editora Contexto, São Paulo.

INE (2021). Conocimiento y uso de lenguas. Encuesta de Características Esenciales de la Población y las Viviendas. Instituto Nacional de Estadística: https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=8981&capsel=9008

Ínsua E. (2016). Escolas de Insiño Galego. *Aulas libres. Revista de pensamento, información e debate*, pp. 27-30, nº 6, abril de 2016. Sindicato de Traballadores e Traballadoras do Ensino de Galiza (STEG).

Irvine J. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, pp. 248-267, vol. 16, nº 2.

Irvine J. & Gal S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity (Ed.). *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities*, pp. 35-84. School of American Research Press, Santa Fe.

Jacquemet M. (2005). Transidiomatic practices: Language and powe in the age of globalization. *Language & Communication*, pp. 257-277, vol. 25 (3). DOI: https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001

Jernudd B. & Neustupný (1986). Language planning: for whom?. *Actes du Colloque International sur l'Aménagement Linguistique*, pp. 70-83. Les Presses de L'Université Laval, Québec.

Jernud B. & Nekvapil J. (2012). History of the field: a sketch.En Spolsky B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*, pp. 16-36 Cambridge University Press, Cambridge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jernudd B. & Rubin J. (2019). *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. The University Press of Hawaii, Hawaii.

Jhonson D. & Ricento T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 7-21, nº 219. DOI: https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002

Jodelet D. (1988). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S. (Ed.). *Psicología social*, pp. 469-494, vol. 1. Paidós, Barcelona.

Jones, D. (1977). *The making of the Education System. 1851-81*. Routledge and Kegan Paul, London.

Joseph J. (1987). *Eloquences and power: the rise of language standards and standard languages*. Frances Pinter, London.

Kloss H. (1968). Notes concerning a Language-Nation typology. En Fishman J., Ferguson C. & Das Gupta J. (Eds.). *Language Problems of Developing Nationis*, pp. 69-85. John Wiley & Sons, New York, London & Sidney.

Kloss H. (1969). *Research possibilities on Group Bilingualism: a report*. Centre International de Recherches sur le bilinguisme, Québec.

Knops U. & Van Hout R. (1988). Language attitudes in the Dutch Language area. An introduction. En Knops U. & Van Hout R. (Eds.). *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, pp. 1-24. Foris Publications, Drodrecht.

Kristiansen T. (2021). Desestandardization. Ayres-Bennett W. & Bellamy J. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Language Standardization*, pp. 667-690. Cambridge University Press, Cambridge.

Kristiansen T. & Grondelaers S. (Eds.) (2013). Language (De)standardization in Late Modern Europe. *Experimental Studies*, vol. 2, Novus Press, Oslo.

Kroskrity P. (Ed.) (2000). *Regimes of Language. Ideologies, Polities, and Identities*. School of American Research Press, New Mexico.

Kroskrity P. (2020). Theorizing Linguistic racisms from a Language Ideological Perspective. En Alim H. S., Reyes A. e Kroskrity P. V. (Ed.) *The Oxford Handbook of Language and* Race, pp. 68-89. Oxford University Press, New York.

Lagares, X. (2018): *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.* Editorial Parábola, São Paulo.

Lagares, X. (2021). Uma leitura da "Defesa da Glotopolítica". En Savedra M., Silva T. & Lagares X. (Eds.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Editora da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Lang H. (1906). Cancionero gallego-castellano. *Boletín de la Real Academia Gallega*, pp. 102-107, t. 1, nº 5.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lambert W. E., Hodgson R. C., Gardner R. C. & Fillenbaum S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* pp. 44-51, 60 nº 1. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0044430

Leonard, W. (2017). Producing language reclamation by decolonising 'language'. *Language Documentation and Description*, pp. 15-36, vol. 14. El Publishing, London. DOI: https://doi.org/10.25894/ldd146

Lefevre J. (1979). Nationalisme linguistique et identification linguistique: le cas de Belgique. *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 37-58, nº 20. Bad Feilnbach.

Lombao, D. (2017). O peche de colexios fai revivir as protestas contra os recortes da Xunta. *Praza.gal:* https*://praza.gal/movementos-sociais/o-peche-de-colexios-fai-revivir-as-protestas-contra-os-recortes-educativos-da-xunta*

Lombao D. (2025). O cesamento do histórico director do IGE acelera a súa anexión á Presidencia da Xunta. *Praza.gal*: https://praza.gal/politica/o-cesamento-do-historico-director-do-ige-acelera-a-sua-anexion-a-presidencia-da-xunta

López F. (1988). *La ciudad de Santiago de Compostela en la Alta Edad Media.* Concello de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

López L. (2025). La sociolingüística en la academia universitaria gallega del siglo XXI: esbozo para otra política (socio)lingüístsica. En Alonso B. & Aguete A. (Eds). *Trabajos lingüísticos sobre el dominio iberorromance noroccidental. Historia, sincronía y sociedad,* pp. 363-388. Tirant Humanidades, Valencia.

Loredo X. & Silva B. (coords.) (2020): *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO*. Santiago de Compostela: Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega.

Lorenzo A. (2005). Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Cadernos de lingua*, 27, pp. 37-59.

Lowe R. (1979). The making of the Education System 1851-81. En *History*, vol. 64, pp. 468-469: https://www-jstor-org.ezbusc.usc.gal/action/doBasicSearch?Query=ti%3A%22THE+MAKING+OF+THE+EDUCATION+SYSTEM%2C+1851%E2%80%9381%22&so=rel

Lucchesi D. (2015): *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Editora Contexto, São Paulo.

Maceira M. & Quintas E. (2024). *Liberdade para o galego*. Edicións Laiovento, Santiago de Compostela.

Makoni B. (2021). Black female scolarship matters. A black female's reflections on language and sexuality studies. *Journal of Language and Sexuality*, pp. 48-58, vol. 10 (1). DOI: https://doi.org/10.1075/jls.00013.mak

Makoni S. & Silveira A. (2019). Da linguística humana ao sistema "d" e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas. *Revista da ABRALIN*, vol. 17, nº 2. DOI: 10.25189/rabralin.v17i2.511

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Marcellesi J. & Gardin B. (1978). *Introducción a la sociolingüística: la lingüística social*. Gredos, Madrid.

Marcellesi J. & Guespin L. (2021). Defesa da glotopolítica. En Savedra M., Pereira T. & Lagares X. (Org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Martín C. & Saavedra S. (Eds.) (2023). *As escolas de Insiño Galego*. Deputación de A Coruña, A Coruña

Martin K. & Mirraboopa B. (2003). Ways of knowing, being and doing: A theoretical framework and methods for indigenous and indigenist re-search. *Journal of Australian Studies*, pp. 203-214, vol. 27 (76). DOI: https://doi.org/10.1080/14443050309387838

Martín L. (Ed.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el monolingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, cultura y deporte, Madrid.

Mbembe A. (2017). *Políticas da Inimizade*. Antígona, Lisboa.

Milroy J. & Milroy L. (1985). *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation*. Routledge & Kegan Paul, London & New York.

Milroy J. (2011). Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. En Lagares X. & Bagno M. (Orgs.) *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, pp. 49-87. Parábola Editorial, São Paulo.

Mill J. (2007). *El utilitarismo*. Alianza Editorial, Madrid.

Miller G. (1951). *Language and Communication*, Mc Graw-Hill Book Company, New York, Toronto & London.

Monteagudo, Novo, Costas & Rodríguez (1986). *Aspectos Sociolingüísticos do Bilingüismo en Galicia. Segundo os Alumnos da 2ª etapa de E.X.B*. Xunta de Galicia, Galiza.

Monteagudo H. (1999). *Historia social da lingua galega*. Editorial Galaxia, Vigo.

Monteagudo H. (2010). Presente e porvir do galego. *Revista Grial*, pp. 82-89, vol. 48 (186). Editorial Galaxia, Vigo.

Monteagudo H. (2012). A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, nº 32, pp. 43-53. Niterói, Brasil.

Monteagudo H. (2019). Política lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. En Giralt J. & Nagore F. (Eds). *La Normalización social de las lenguas minorizadas: experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial*. Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Monteagudo H. (2021). *O idioma galego baixo o franquismo*. Editorial Galaxia, Vigo.

Monteagudo H. (2022). Impoñer a liberdade: sobre o réxime de linguas en Galicia. *Grial, revista galega de cultura*, nº 233, pp. 6-15.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Monteagudo H. (2024). Estandarización e desminorización: avances e problemas. En Montegudo H. (Ed.). *A estandarización das linguas da Península Ibérica: procesos, problemas e novos horizontes*, pp. 6-46. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Monteagudo H. (2024b). A estandarización do galego: vellos debates e novos horizontes. En Montegudo H. (Ed.). *A estandarización das linguas da Península Ibérica: procesos, problemas e novos horizontes*, pp. 273-322. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Monteagudo H. (2024c). O contacto galego-castelán: avatares do castrapo e a súa mutante significación sociolingüística. En Calvo F. & Lagares X. (Eds.). *Portuñhol ¿qué es? Como se faz?*, pp. 178-206. Parábola Editorial, São Paulo.

Monteagudo, H., Loredo, X. & Vázquez-Fernández, M. (2016). *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, Santiago de Compostela.

Monteagudo, H., Loredo, X. & Vázquez-Fernández, M. (2018). *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1996-2016*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, Santiago de Compostela.

Monteagudo H., Loredo X., Gómez L. & Vázquez-Grandío G. (2021). *Mapa sociolingüístico escolar de Ames*. Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, Santiago de Compostela. DOI: https://doi.org/10.32766/rag.380

Monteagudo H., Loredo X., Vázquez-Grandío & Nandi A. (2021). *Prácticas lingüísticas na infancia. A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización.* Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, Santiago de Compostela. DOI: https://doi.org/10.32766/rag.389

Monteagudo H., Loredo X. & Vázquez-Grandío G (2024). *Informe sobre a situación da lingua galega segundo os datos do Instituto Galego de Estatística de 2023. Análise da enquisa sobre coñecemento e uso do idioma galego (2023) e da evolución sociolingüística de Galicia (1992-2023).* Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, Santiago de Compostela. DOI: https://doi.org/10.32766/rag.445

Morales L. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones*, pp. 155-162, nº 88 (1).

Moraze C. (1957). *Les Bourgeois Conquérants: XIX siècle*. Armand Colin, Paris.

Moré B. (2004). La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello. En Del Valle J. & Gabriel-Stheeman L. (Eds.), *La batalla del idioma*, pp. 67-92. Iberoamericana e Vervuert, Madrid e Frankfurt.

Moreno-Cabrera J. (2008). *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Península, Barcelona.

Moreno-Cabrera J. (2011). Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En Senz S. & Alberte M. *El dardo en la academia: esencia y*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

vigencia de las academias de la lengua española, pp. 157-314, vol. 1. Melusina, Barcelona.

Moreno-Cabrera J. (2012). Lengua, nación y nacionalismo español. En Monteagudo H. (Ed.). *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar,* pp. 83-126. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Moreno F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel, Barcelona.

Mugglestone L. (1995). *'Talking Proper'. The Rise of Account as a Social Symbol*. Clarendon Press, Oxford.

Nacións Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Nacións Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf

Nandi A. (2023). Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia. Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, nº 36, 1, pp. 154-177. DOI: https://doi.org/10.1075/resla.20046.nan?locatt=mode:legacy

Nandi A. (2024). Family dynamics towards heritage language maintenance: the case of Indian transnationals in Northern Ireland. *Sociolinguistic Studies,* nº 1-2, pp. 199-221. DOI: 10.1558/sols.26005

Nandi A., Kasares P. & Manterola I. (2023). Countering government's low-intensity language policies on the ground: family language policies in Castilian-Spanish dominated Galicia and Navarre. *Critical Inquiry in Language Studies*. DOI: 10.1080/15427587.2023.2247510

Nandi A. & Vázquez-Fernández M. (2023). Agencia humana y ciudadanía sociolingüística en la Galicia contemporánea: ideologías, gestión y prácticas de revitalización lingüística. *Boletín de Filología*, pp. 101-128, 58 (2).

Nandi A. & Zabrodskaja A. (2024). Family members at the epicentre of policy discourses. Agency, negotiation, and local practices. *Sociolinguistic Studies*, vol. 18, nº 1-2, pp. 11-26. DOI: 10.1558/sols.27020

Nebrija A. (2019). *Gramática de la lengua castellana*. Linkgua-digital.com, Barcelona.

Neustupný J. (1974). Basic Types of Treatment of Language Problems. En Fishman J. (Ed.). *Advances in Language Planning*, pp. 37-48. Mouton, The Hague, Paris.

Ninyoles R. (1972). *Idioma y poder social*. Tecnos, Madrid.

Ninyoles R. (1977). *Cuatro idiomas para un estado. El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica.* Cambio 16, Madrid.

Ninyoles R. (1991). *Estrutura social e política lingüística*. Ir Indo, Vigo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Noss R. (1967). *Higher education and development in south-east asia. Vol 33, part. 2 language policy*. Unesco and the International Association of Universities, Paris.

Nós Diario (11 de febreiro de 2025. Medio cento de expertas en sociolingüística denuncian o uso da TVG do termo "bilingüismo cordial" para referirse á diglosia: https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/medio-cento-expertas-sociolinguistica-denuncian-uso-da-tvg-do-termo-bilinguismo-cordial-referirse-diglosia/20250215131049216644.html

O Portal da Lingua Galega (16 de maio de 2025). *Convocatoria de bolsa de formación en lectorados de lingua, literatura e cultura galegas: https://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/convocatorias/_/Formacion/convocatoria_0360/convocatoria-bolsas-formacion-lectorados-lingua-literatura-cultura-galegas*

O Portal da Lingua Galega (17 de xuño de 2025b). *A Xunta iniciará un proceso de diálogo co Goberno central para garantir que o novo programa da xustiza estea dispoñible tamén en galego:* https://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/actualidade/novas/-/nova/X013981/xunta-iniciara-proceso-dialogo-goberno-central-para-garantir-que-novo-programa

O'Rourke B. & Ramallo F. (2013). "A miña variedade é defectuosa": a lexitimidade social das neofalas. *Estudos de lingüística galega*, nº 5, pp. 89-103

O'Rourke B. & Ramallo F. (2015). Neofalantes as an active minority: understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician. *International journal of the sociology of language*, nº 213, pp. 147-165. DOI: 10.1515/ijsl-2014-0036

O'Rourke B., Ramallo F. & Pujolar J. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity-Foreword. *International journal of the sociology of language*, nº 231, pp. 1-20. DOI: 10.1515/ijsl-2014-0029

Ortega F. (1999). La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. En Enguita, F. (Ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, pp. 50-62. Editorial Ariel, Barcelona.

Osgood C., Suci G. & Tannenbaum P. (1976). *La medida del significado*. Gredos, Madrid.

Otjusi E. & Pennycook A. (2009). Metrolingualism: fixity, fluidiy and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, pp. 240-254, vol. 7 (3). DOI: https://doi.org/10.1080/14790710903414331

Pennycook A. & Makoni S. (2020). *Innovations and challenges in applied linguistics from the Global South*. Routledge, London.

Pennycook A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge, London & New York.

Pérez M. (2022). *Ideoloxías lingüísticas na era dixital: comentarios sobre lingua galega en Tik Tok.* [Traballo de Fin de Grao, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela].

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pérez M. (20 do 12 do 2022). O Censo sitúa por vez primeira o castelán como a lingua usada con máis frecuencia en Galicia. *Praza.gal*: https://praza.gal/acontece/o-censo-situa-por-vez-primeira-o-castelan-como-a-lingua-usada-con-mais-frecuencia-en-galicia

Pérez M. (2022). O "Land Rober Tunai Show": Humor, ideoloxía e clase na fórmula cómica da Televisión de Galicia. *Clara Corbelhe,* pp. 17-25, nº 2.

Petitat A. (1989). A escola e a produção da sociedade. En Costa, R & Da Silva, T. (Eds.). *Educação e realidade*, vol. 14, nº 2, pp. 21-30.

Phillipson R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, Oxford.

Público (15 de xullo de 2023). Luces, cámara... ¡Feijóo! (3): 164 colegios y 841 profesores menos, la mitad de becas y más gasto en concertada en Galicia: https://www.publico.es/politica/luces-camara-feijoo-3-164-colegios-841-profesores-mitad-becas-gasto-concertada-galicia.html

Pujolar J., Gonzàlez I. & Martínez R. (2010). Les mudes lingüistiques dels joves catalans. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 48, pp. 65-75: https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234257

RAE. *Dicionario de la lengua española,* 23ª ed., [versión 23.8 en liña]: https://dle.rae.es

RAE (21 de decembro do 2024). *Historia de la Real Academia Española*: https://www.rae.es/la-institucion/historia

RAG (2022). *Modo galego actívao!:* http://modogalego.academia.gal/

RAG e ILG (1982). *Normas ortográficas e morfolóxicas do Idioma Galego*. Real Academia Galega e Instituto da Lingua Galega, Vigo.

Ramallo F. (2017). "Vigo en inglés", unha política lingüística urbana neoliberal. *A trabe de ouro*, 106, pp. 57-66, Santiago de Compostela.

Ramallo F. (2022). A Carta europea para as Linguas Rexionais ou Minoritarias. *Grial. Revista Galega de Cultura,* pp. 26-31. Editorial Galaxia, Vigo.

Ramallo F. (2023). *Que pasa co galego?*. Edicións Xerais, Vigo.

Ramírez F. & Boli J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En Enguita F. (Ed.) *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, pp. 297-314. Editorial Ariel, Barcelona.

Rapley T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Ray P. (1963). *Language standardization: studies in prescriptive linguistics*. Mouton, The Hague.

Recalde M. (2003). The Castilianist theory of the origin of the gheada revisited. En *Estudios de Sociolingüística*, pp. 43-74, vol. 3 (2) & 4 (1). Universidade de Vigo, Vigo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Recalde M. (2008). En busca de la pureza perdida: las ideologías lingüísticas en las primeras propuestas de estandarización del gallego. En *Actas del XV Congreso de la ALFAL,* pp. 1-22*,* agosto de 2008.

Recalde, M. (2021). *A gheada e o seseo: entre as ideoloxías da estandarización e as ideoloxías da resistencia*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela].

Regueira X. (2023). Ideoloxías lingüísticas e redes sociais en galego. Debates e usos lingüísticos nunha lingua minorizada no contexto da globalización. En Moutinho L., Bautista A., Rebelo H., *et alii*. (Eds.). *Mundos em mudança*, pp. 33-64. Húmus, Famalicão.

Regueiro M. (1999). *Modelo harmónico de relación lingüística: estudio en Galicia.* 3catoceeuroEdiciones, A Coruña.

Regueiro M. (2003). Bilingüismo harmónico: modelo social posible. En Cabeza C., Lorenzo A. e Rodríguez X. P. (Eds.). *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Universidade de Vigo, Vigo.

Rei-Doval G. (2013). Purismo e control normativo na lingua galega: análise crítica dunha proposta actual. En Gugenberger E. & Monteagudo H. *Contacto de linguas, hibridiidade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*, pp. 259-286. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Reisner E. (1922). *Nationalism and Education since 1789. A Social and Political History of Modern Education*. The Macmillan Company, New York.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?.* Letramento, Belo Horizonte.

Ricento T. (Ed.) (2006). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing,

Ringer, F. (1977). *Education and Society in Modern Europe.* Indiana University Press, Bloomington.

Rivas S. (2008). Unha experiencia pedagóxica galeguista no ámbito da educación formal: a Escola de Insiño Galego da Coruña. En *Actas do III Congreso Manuel Luís Acuña*. Xunta de Galicia, Galiza.

Rodríguez F. (2017). As Irmandades da Fala e o agrarismo. En Beramendi J., Diéguez U. B., Fernández C., García-Negro P. & González X. (Eds.). *Repensar Galicia. As Irmandades da Fala*. Museo do Pobo Galego, Santiago de Compostela.

Rodríguez J. (22 de xuño de 2025). A esperanza da xestión colectiva fronte ao espolio: os comuneiros de Tameiga contra o Celta. *Osalto.gal:* https://osalto.gal/rural/esperanza-da-xestion-colectiva-fronte-ao-espolio-comunidade-montes-tameiga-celta

Rodríguez M. (2022). *Lingua poder e adolescencia.* Edicións Xerais, Vigo.

Rokeach M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values. A Theory of Organization and Change*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rosenberg M. & Hovland C. (1960). *Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency among attitude components.* Yale University Press, Connecticut.

Rotaetxe K. (1990). *Sociolingüística*. Editorial Síntesis, Madrid.

Ruiz J. & Ispizua M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Euskadi.

Ruiz R. (1985). La crise de l'anglaix aux Etats-Unix. En Maurais J. (Ed.). *La crise des langues: textes colligés et présentés*, pp. 147-188. Conseil de la langue française e Le Robert, Montréal e Paris.

Rumsey A. (1990). Word, meaning, and linguistic ideology. *American Anthropologist*, pp. 346-361, nº 92 (2).

Saussure F. (1945). *Curso de linguística general*. Editorial Losada, Buenos Aires.

Schiffman H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. Routledge, London & New York.

Schiffman H. (2006). Language Policy and Linguistic Culture. En Ricento T. (Ed.). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, pp 111-126. Blackwell Publishing,

Severo C. (2013). Política(s) linguística(s) e questões de poder. *ALFA, Revista de Linguística*, pp. 451-473, nº 57 (2). São Paulo.

Severo C. (2022). Políticas linguísticas e direitos linguísticos. Revisão teórica e desafios contemporâneos. En Severo C. G. (Ed.) *Política e direitos linguísticos. Revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*, pp. 25-60. Pontes Editores, São Paulo.

Siguán M. (2001). Linguaxe e personalidade. *Estudios de sociolingüística: linguas, sociedades e cultura*, pp. 141-152, vol. 2, nº 1.

Silva B. (Ed.) (2010a). *Avaliación da competencia do alumnado de 4º da ESO nos idiomas galego e castelán*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Silva B. (2010b). As linguas no sistema escolar de Galicia. En Silva, B., Rodríguez, X. &Vaquero, I. (Eds.). *Educación e linguas en Galicia*, pp. 39-61. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Silva B., Rodríguez, X. & Vaquero, I. (Eds.) (2010). *Educación e linguas en Galicia*, pp. 39-61. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Silva B. (2012). O debate sobre as linguas en Galicia. Entre a escola e a sociedade. En Monteagudo H. (Ed.). *Lingua, sociedade e política: un debate multidisciplinar*, pp. 359-383. Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela.

Silverstein M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. En Clyne P., Hanks W. & Hofbauer C. (Eds.). *The Elements. A Parasession on Linguistic Units and Levels*, pp. 193-247. Chicago Linguistic Society & University of Chicago, Chicago.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Silverstein M. (1992). The uses and utility of ideology: some reflections. *Pragmatics*, pp. 311-323, nº 2 (3). International Pragmatics Association.

Silverstein M. (2012). Los usos y la utilidad de la ideología. Comentario. En Schieffein B., Woolard K. & Kroskrity P. (Eds.). *Ideologías Lingüísticas: Teoría y Práctica*, pp. 164-192. Los libros de la catarata, Madrid.

Smith E. (1998). Mental Representation and Memory. En Gilbert D., Fiske S. & Linzey G. (Eds.). *The Handbook of social psychology*. McGraw Hill, Boston.

Smith L. (2018). *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Editora Federal do Paraná, Curitiba.

Soares M. (2002). Português na escola. História de uma disciplina curricular. En Bagno, M. (Ed.) *Lingüística da Norma*, pp.155-178. Edições Loyola, São Paulo.

Sousa S. & Roca M. (2015). Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. En Sousa S. & Roca M. (Org.). *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. Editora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Spears A. (2020). Racism, Colorism, and Language within Their Macro Contexts. En Alim H., Reyes A. & Kroskrity P. (Eds.) *The Oxford Handbook of Language and Race*, pp. 47-67. Oxford University Press, Oxford. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190845995.013.5

Spina J. (1979). Adolescent attachment to Canada and commitment to bilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 75-88, nº 20. Bad Feilnbach.

StClair R. (1982). From Social History to Language Attitudes. En Ryan E. & Giles H. (Eds.). *Attitudes towards language variation and change*, pp. 164-174. Edward Arnold, London.

Stroud C. (2001). African Mother-tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pp. 339-355, vol. 22 (4). DOI: https://doi.org/10.1080/01434630108666440

Subačius Giedrius (2002). Two typs of standard language history in Europe. En *Res Balticae* 8, pp. 131-151. Università di Pisa, Italia.

Spolsky B. (2009). *Language Management*. Cambridge University Press, Cambridge.

Spolsky B. (Ed.) (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge University, Reino Unido.

Spolsky B. (2016). Para uma Teoria das Politicas Linguísticas. *ReVel,* vol. 14, nº 26, pp. 32-44.

Stubbs M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñaza.* Editorial Cincel, Madrid

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Stroud C. (2018). Linguistic Citizenship. En Lisa L., Stroud C. & Wee L. (Ed.). *The Multilingual Citizen. Towards a Politics of Language for Agency and Change*, pp. 17-39. Multilingual Matters, Bristol.

Subiela X. (2010). O idioma galego, alarmas e esperanzas. En Álvarez, L. e Subiela, X. *Informe Galicia 2010*, pp. 247-270. Atlántica de Información e Comunicación de Galicia, Santiago de Compostela.

Tajfel H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de Psicología Social*. Herder, Barcelona.

Taylor T. (1997). *Theorizing language: analysis, normativity, rhetoric, history*. Pergamon Press, New York.

Thompson J. (1992). Leguaje e ideología. *Discurso*, pp. 13-32, nº 12. Universidad Autónoma de México, México.

Thurstone L. (1946). Theories of intelligence. *Scientific Monthly*, pp. 101-112, nº 62. New York.

Tollefson J. (2007). Ideology, Language Varieties and ELT. En Cummins J. & Davison C. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, pp. 25-36. Boston, Massachusets. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_3

Tuten D. N. (2021). Fragmentos del Espéculo, Estoria de España, General Estoria y Libro de la Ochava Esfera. En Del Valle, Lauria, Oroño & Rojas (2021). *Autorretrato de un idioma: Crestomatía glotopolítca del español*, pp. 25-37. Lengua de Trapo, Madrid.

Triandis H. (1971). *Attitude and Attitude Change*. John Wiley & Sons, New York.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education.* Unesco, Paris.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid.

Van Dijk T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.

Van Dijk T. (2009). *Discurso y poder.* Gedisa Editorial, Barcelona.

Van Dijk T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak R. & Meyer M. (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 143-178. Gedisa, Barcelona.

Vázquez-Fernández M. (18 de xuño de 2020). El artículo 8 en la Carta de las lenguas regionales o minoritarias en Galicia: historia de un incumplimiento. *Blog de la Revista de llengua i dret*: https://eapc-rld.blog.gencat.cat/tag/martin-vazquez-fernandez/

Vázquez-Fernández M. (2025). *O desprazamento lingüístico e o suxeito neofalante: aproximación sociolingüística á entrada no contexto universitario*. [Tese de doutoramento, Universidade de Vigo, Vigo].

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vogl U. (2012). Multilingualism in a standard language culture, En Hüning M., Vogl U. & Moliner O. (Eds.). *Standard Languages and Multilingualism in European History*, pp. 1-42. John Benjamins Publishing Company

Warne A. (1929). *Till Folkskolans Förhistoria i Sverige*. Svenska Kyrkans Diakanisthrelsens Bokförlag, Estocolmo.

Williams C. H. (2012). Language policy, Territorialism and Regional Autonomy. En Spolsky B. (Ed.), *The Cambridge of Language Policy*, pp. 174-202. Cambridge University Press, Cambridge.

Woolard K. (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffein B., Woolard K. & Kroskrity P. (Eds.). *Ideologías Lingüísticas: Teoría y Práctica*, pp. 19-69. Los libros de la catarata, Madrid.

Xornal de Vigo (2020). Feijóo busca hoteis en Vigo e cidadáns lémbranlle os centros sanitarios pechados durante o seu mandato: https://xornaldevigo.gal/sociedade/45885-feijoo-busca-hoteis-en-vigo-e-cidadans-lembranlle-os-centos-sanitarios-pechados-durante-o-seu-mandato/

Xunta de Galicia (2012b). *As cifras da educación en Galicia. Estatísticas e Indicadores. Curso 2009/2010*. Plan Galego de Estatística: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2011/07/18/0041053-as_cifras_da_educacion_2009-2010web.pdf

Xunta de Galicia (2013). *21 días co galego e máis: https://blogs.xunta.gal/21diascogalegoemais/presentacion/*

Xunta de Galicia (2022). *Datos e cifras do ensino non universitario. Curso 2021/2022*. Plan Galego de Estatística: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/0193308-datos_e_cifras_-_estatistica_202223-4corr.pdf

Referencias legais

BOE (19 de decembro do 1978). Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

BOE (06 de abril de 1981). Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1981-9564

BOE (15 de xuño do 1983). Lei 3/1983 de normalización lingüística. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/buscar/pdf/1983/DOG-g-1983-90056-consolidado.pdf.

BOE (18 de abril de 1983b). Ley de 18 de abril de 1983, de normalización lingüística en Cataluña. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13234-13237.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

BOE (15 de setembro do 2001). *INSTRUMENTO de ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, hecha en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992*: https://www.boe.es/eli/es/ai/1992/11/05/(1)

BOE (19 de xullo do 2006). Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087

BOE (16 de xullo do 2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038

BOE (9 de decembro do 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

BOE (8 de marzo d0 2007). Instrumento de ratificación del Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989 (número 169 de la OIT), hecho en Ginebra el 27 de junio de 1989. *Boletín Oficial del Estado*: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-4813

Consello de Europa (1992). *Carta europea das linguas rexionais ou minoritarias*. Estrasburgo: https://rm.coe.int/16806d355d

Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília.

Xunta de Galicia (14 de setembro do 1995). *Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios*: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1995/19950915/Anuncio4366_gl.html

Xunta de Galicia (26 de xullo do 1996). *Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de secundaria*: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1996/19960809/Anuncio9002_gl.html

Xunta de Galicia (2006). *Plan Xeral de Normalización da lingua galega*. Secretaría Xeral de Política Lingüística: https://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?folderId=1647062&name=DLFE-8928.pdf

Xunta de Galicia (28 de xuño do 2007). *Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo*: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070629/Anuncio22C56_es.html

Xunta de Galicia (20 de maio do 2010). *Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio196D2_gl.html

Xunta de Galicia (23 de junio do 2011). Orden de 23 de junio de 2011 por la que se regula la jornada de trabajo del personal funcionario y laboral docentes que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110630/AnuncioC3F1-290611-3585_es.html

Xunta de Galicia (04 de xuño do 2012a). Orde do 4 de xuño de 2012 pola que se modifica o artigo 4 da Orde do 23 de xuño de 2011 pola que se regula a xornada de traballo do persoal funcionario e laboral docente que imparte as ensinanzas reguladas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio de educación: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20120613/AnuncioG0164-070612-0002_gl.html

Xunta de Galicia (15 de setembro do 2022b). Drecreto 156/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Abreviaturas empregadas

A Mesa: A Mesa pola Normalización Lingüística

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

ASALE: Asociación de Academias de la Lengua Española

AIMC: Asociación para a Investigación dos Medios de Comunicación

AS-PG: Asociación Socio-Pedagóxica Galega

CIG-Ensino: Confederación Intersindical Galega. Sección de Ensino.

CILEs: Congresos Internacionais de Lingua Española

BBVA: Banco Bilbao Vizcaya Argentaria

BNG: Bloque Nacionalista Galego

EDNL: Equipos de Dinamización Lingüística

ENL: Equipos de Normalización Lingüística

ESA: Ensino Secundario para Adultos

ESO: Ensino Básico Obrigatorio

EXB: Educación Xeral Básica

LNL: Lei de Normalización Lingüística

MAEC: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

PAN: Partido Acción Nacional

PPdeG: Partido Popular de Galicia

PP: Partido Popular

PXNLG: Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega

PSdeG: Partido Socialista de Galicia

PSOE: Partido Socialista Obrero Español

RAE: Real Academia Española

TSXG: Tribunal Superior de Xustiza de Galicia

UPyD: Unión, Progreso y Democracia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de Figuras e imaxes empregadas

Figura 1. Catro aspectos para o desenvolvimento da linguaxe ..... p. 42

Figura 2. Cadro das relacións entre política lingüística e planificación lingüística ..... p. 52

Figura 3. Relacións entre política lingüística e planificación lingüística..... p. 63

Figura 4. Estrutura multicompoñencial das actitudes..... p. 71

Figura 5. Esquema de Berry (1990) e Berry e Sam (1997)...:..... p. 97

Figura 6. Faládelle galego aos nenos ..... p. 100

Figura 7. Faládelle galego aos nenos II ..... p. 102

Figura 8. Poboación galegofalante en Galiza ..... p. 114

Figura 9. O censo sitúa por vez primeira o castelán como a lingua usada con máis frecuencia en Galicia ..... p. 115

Figura 10. Al menos el 50% en gallego y competencia en las dos ..... p. 118

Figura 11. Entrevista ao Valedor do Pobo..... p. 120

Figura 12. Existe un risco claro de caer no monolingüismo..... p. 123

Figura 13. Galicia. A percepción social do galego encargada pola Xunta apunta a unha aceptación do denominado "bilingüismo cordial"..... p. 180

Figura 14. Medio cento de expertas en sociolingüística denuncian o uso da TVG do termo "bilingüismo cordial" para referirse á diglosia..... p. 181

Figura 15. Lingua habitual (*galego + máis galego / castelán + máis castelán*) da poboación de 15 ou máis. A partir dos datos do MSG 92 e do IGE 2003, 2008, 2013, 2018 E 2023 ..... p. 182

Figura 16. Evolución del presupuesto de política lingüística de 2005 a 2017 en millones de euros …… p. 205

Figura 17. Feijóo responsabiliza a las familias de que haya menos niños que hablen gallego ..... p. 206

Figura 18. A enquisa do IGE pon de manifesto que 7 de cada 10 persoas se comunican en galego ..... p. 207

Figura 19. Leiras Magnéticas e Dous ao caldeiro..... p. 212

Figura 20. Un deputado do PP volve sacar o "dous ao caldeiro" como argumento antiimposición ..... p. 212

Figura 21. Esquema de Berry (1990) e Berry e Sam (1997)...:..... p. 218

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexos

Guión empregado para a entrevista

Fala pre-entrevista – Avisar que vou comezar a gravar

Antes de comezar coa entrevista, gustaríame que te presentaras: podes dicir como te chamas, de onde es, a túa idade, o que che pareza relevante.

1 Perfil lingüístico: (Bloque 1: perfil lingüístico do entrevistado)

1.1.2 Que linguas sabes falar? O galego é a túa lingua habitual ou úsala por cuestións de traballo?
1.1.3 Podes contarme un pouco cal é a túa historia coa lingua galega?

2 Ti es profesor/a de lingua galega: (Bloque 2: Sobre o traballo)

2.1 En cantos institutos deches clase? Estaban en lugares galegofalantes ou non?
2.2 Que pensas sobre os obxectivos que marca o currículo?
2.3 Pensas que para un profe de lingua galega hai algunha labor máis alá da docencia? Tanto dentro canto fóra da aula
2.4 Gustaríame saber, en xeral, cales son os problemas que encontras á hora de desenvolver o teu traballo no teu centro ou noutros centros
2.5 Pensas que o alumnado ten referentes galegofalantes?
2.6 Que opinas sobre o traballo dos EDL no teu centro ou noutros centros nos que estiveches?

3 Xa entrando na cuestión sobre o galego nas aulas:

3.1 Cal é a situación lingüística entre o teu alumnado?
3.2 Cales son as actitudes cara á túa materia?
3.3 Cal é a túa percepción do que pensan as familias sobre a materia?
3.4 E tes percepcións sobre o que os profesores doutras materias pensan sobre a materia de lingua galega?
3.5 Só pra resumir ou para afondar máis nesta cuestión: atopas prexuízos dentro da comunidade educativa aínda a día de hoxe?
3.6 E sobre as leis de linguas no ensino, cal pensas que é a situación?

4 Cando eu digo normativa da lingua galega, que é o primeiro que che vén á cabeza?

4.1 Encontras problemas metodolóxicos específicos para ensinar a norma na aula?
4.2 Comparado cos coñecementos da normativa do español, cal percebes que é o coñecemento do galego normativo?
4.3 E tes percepcións das opinións que teñen sobre a normativa a comunidade educativa en xeral?
4.4 Algunha vez atopaches dificultades entre o alumnado para entender enunciados ou textos do libro por interferencias entre a norma e a fala?
4.5 Como abordas cando aparecen na aula dialectalismos? E castelanismos?
4.6 Cando fuches ti a alumna en lingua galega, non sei se na secundaria ou máis tarde, lembras moita diferenza entre a lingua que falabas e a norma?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7 E aínda sobre a normativa, ti como pensas que mudaron as ideas sobre a mesma? Pensas que hoxe en día, a discusión sobre a normativa segue aberta?
4.8 Pensas que o ensino da lingua galega debe apoiarse no portugués de algún xeito?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Información dos falantes

A seguinte información debe completarse para cada unha das persoas que aparecen na gravación.

Nome	Nome Apelidos Alcumes (si se utilizan na gravación)
Data	
Lugar de residencia	Cidade Provincia
Xénero	
Ano de nacemento	
Lingua materna	
Lugar de orixe da nai	
Lugar de orixe do pai	
Lingua materna da nai	
Lingua materna do pai	
Os avós/as falaban outra lingua (especificar)	
Lingua que fala na casa	
Bilingüe	Es bilingüe? sí □ no □ En que linguas?
Lingua que usaba no colexio no ensino primario	
Campo da educación	
Clase social	Clase baixa □ Clase traballadora □ Clase media □ Clase alta □
Comentarios	

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DOCUMENTO INFORMATIVO[1,2]

Proxecto de investigación: "O proceso de estandarización do galego contemporáneo. Unha achega comparativa dentro do diasistema galego-portugués"

IP: Xosé Henrique Monteagudo Romero, Universidade de Santiago de Compostela

Breve descrición do proxecto:

Os obxectivos da miña tese van procurar estudar as problemáticas no ensino de lingua galega e da súa normativa no ensino secundario.

Os resultados esperados son identificar as problemáticas máis recorrentes no profesorado do ensino secundario á hora de ensinar galego, problemáticas xerais mais tamén problemáticas específicas referidas á cuestión do ensino da norma estándar e ao tratamento das variacións na aula.

Procúrase tamén recompilar percepcións ou opinións do próprio profesorado sobre posibles solucións a estes problemas. A finalidade é a proposta de solucións pedagóxicas para esses problemas mais tamén solucións de outro tipo (como administrativas, por exemplo) aos problemas que o profesorado nos transmite nestas entrevistas.

Información sobre as intervencións:

Coa finalidade de identificar as principais problemáticas no ensino de lingua galega e da súa normativa, van ser realizadas entrevistas semidirixidas presenciais a profesorado do ensino secundario. Estas entrevistas van recompilar diversos datos, como a historia lingüística das persoas entrevistadas: a súa lingua inicial, as linguas que falan, cal é a súa relación co galego, etc.

Alén disto, tamén serán recompilados datos sobre as problemáticas que teñen que superar no seu día a día nas aulas á hora de ensinar lingua galega e, por último, as súas percepcións sobre as relacións entre estas problemáticas e a institucionalización dunha normativa estándar para a alingua galega.

Ao finalizar cada entrevista, tamén se vai dar a oportunidade de que as persoas entrevistadas ofrezan opinións persoais sobre a propia entrevista, para poder así mellorar as preguntas da entrevista sobre os temas a tratar nas preguntas con outros ou outras profesores/as en futuras entrevistas.

Información sobre voluntariedade e dereito de revogación:

Infórmase de que a participación é voluntaria, e a negativa a facelo ou a retirada posterior, en calquera momento, non ten prexuízos nin conleva medidas na súa contra;

Infórmase da persoa coa quen contactar para facer efectiva unha revogación a posteriori do consentimento, e do dereito a elixir qué facer cos datos obtidos até ese momento (destrución ou anonimización / conservación).

Infórmase tamén de que o equipo de investigación pode tomar a decisión de excluílo/a do estudo.

Información sobre carácter altruísta da participación:

Infórmase do carácter altruísta da participación.

Información sobre o sobre o destino dos datos ou mostras unha vez finalizada a investigación:

Infórmase do que se fará cos datos ou mostras ao remate da investigación e do seu dereito a elixir un destino distinto.

Información sobre o dereito a coñecer os resultados:

Indícase qué tipo de acceso aos resultados se lle poderán facilitar se o solicita (resultados

[1] Este documento ten unicamente valor orientativo: pode utilizarse calquera outro modelo ou formato que recolla toda a información necesaria para unha adecuada e completa información ao/á participante

[2] A linguaxe, vocabulario, estilo de comunicación... deben adaptarse ao perfil das persoas ás que vai dirixido para garantir a súa comprensión.

individuais, resultados xerais, publicacións, ...).

Información sobre protección de datos e deber de confidencialidade:

Infórmase do deber e compromiso de confidencialidade de calquera persoa que, en razón do seu traballo ou colaboración coa investigación teña acceso a eles. Infórmase do cumprimento da lexislación de protección de datos conforme á cláusula informativa que se acompaña[3].

Información sobre aprobación Comité de Ética na Investigación:

Infórmase da data de aprobación polo Comité de Bioética da USC ou doutro Comité de Ética na Investigación que proceda.

Identificación da persoa que informa

Nome e apelidos da persoa que proporciona a información e responde ás cuestións formuladas.

CONSENTIMENTO INFORMADO[4]

O PROCESO DE ESTANDARIZACIÓN DO GALEGO CONTEMPORÁNEO. UNHA ACHEGA COMPARATIVA DENTRO DO DIASISTEMA GALEGO-PORTUGUÉS

Proxecto de investigación: Proxecto de investigación enmarcado no grupo de investigación: Filoloxía e Lingüística galega
IP: Xosé Henrique Monteagudo Romero, Universidade de Santiago de Compostela.
Contacto: henrique.monteagudo@usc.gal

☐ Confirmo que lin e entendín o documento informativo que precede a este formulario, e que tiven a oportunidade de formular preguntas e dúbidas relativas ao mesmo.

☐ Confirmo que recibín respostas e aclaracións satisfactorias ás miñas preguntas.

☐ Entendo que son libre de abandonar o estudo en calquera momento, sen necesidade de explicar as razóns do meu abandono e sen ningún tipo de consecuencias para min.

☐ Entendo que este estudo non ten finalidade diagnóstica, polo que non recibirei un informe individualizado dos meus resultados nas probas.

☐ Consinto en participar no estudo arriba indicado.

☐ Consinto que a información recollida nesta investigación poida ser empregada, con garantía do meu anonimato, en traballos futuros da mesma liña de investigación e en traballos académicos de estudantes dirixidos polos investigadores/as do equipo.

☐ Consinto que a información recollida nesta investigación poida ser compartida, con garantía do meu anonimato, con outros equipos a través de redes ou repositorios de investigación colaborativa, con fins de investigación sen ánimo de lucro.

[3] A recomendación do Comité de Bioética é que o Consentimento Informado e a Cláusula de Protección de Datos se cumprimenten e asinen por separado.

[4] Dado que este documento contén datos de identificación, obxecto de protección, débese tratar conforme á lexislación de protección de datos, aínda no caso de que a información que se vaia recadar para a investigación se obteña de maneira anónima desde o seu inicio e/ou non sexa obxecto de dita protección.

CONXUNTO DE IDENTIDADE
DA UNIDADE QUE CORRESPONDA

Código: _____
[Cód. de id. para seudonimización, se procede]

☐ Consinto que se me poida contactar no futuro para propoñerme participar nunha eventual continuidade desta investigación

☐ Recibo unha copia deste documento.

O/A participante, **Data:** **Sinatura:** **Nome:**	**O/A investigador/a que recada o consentimento,** **Data:** **Sinatura:** **Nome:**

CLÁUSULA RELATIVA A PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSOAL

De conformidade co Regulamento UE 2016/679 e coa Lei Orgánica 3/2018 de Protección de Datos e Garantías dos Dereitos Dixitais, os datos recadados serán tratados pola Universidade de Santiago de Compostela (USC) no tratamento "*Xestión dos datos de investigación",* coa finalidade de *Xestión dos datos das investigacións en actividades científicas, históricas, culturais e lingüísticas para crear resultados de investigación con fins científicos*.

A responsable do dito tratamento é a Universidade de Santiago de Compostela, Praza do Obradoiro s/n, 15782 - Santiago de Compostela, correo-e protecciondedatos@usc.gal

O Delegado de Protección de Datos é D. José Julio Fernández Rodríguez, dpd@usc.gal

A base de xustificación deste tratamento é o consentimento expresado polas persoas interesadas para un ou varios fins específicos.

Poderanse ceder datos a administracións públicas con competencias na materia, e nos supostos de obrigas legais.

As persoas interesadas poden exercer ante o responsable os dereitos de acceso, rectificación, supresión, limitación de tratamento, oposición e portabilidade a través da Sede Electrónica da USC: https://sede.usc.gal/sede/publica/catalogo/procedemento/55/ver.htm

Tamén poden dirixirse á Axencia Española de Protección de Datos para realizar a reclamación que consideren oportuna.

Os datos serán conservados durante o período no que se realice a finalidade para a que foron recollidos, ou o tempo necesario para cumprir coas obrigas legais.

A política de privacidade e protección de datos da USC pódese consultar en https://www.usc.gal/gl/normativa/protecciondatos/index.html

☐ **Dou o meu consentimento para o tratamento dos datos proporcionados de acordo coa lexislación vixente.**

[Data, nome e sinatura]

VICERREITORÍA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN
Oficina de Investigación e Tecnoloxía
Servizo de Convocatorias e Recursos Humanos de I+S
Edificio CACTUS – Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 547 040 - Fax 981 547 077
Correo electrónico: cittinfo@usc.es
http://imaisd.usc.es

JOSÉ MANUEL CIFUENTES MARTÍNEZ, PRESIDENTE DO COMITÉ DE BIOÉTICA DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,

INFORMA:

O Comité de Bioética da USC ten ponderado os aspectos metodolóxicos, éticos e legais do proxecto de investigación cuxos datos se refiren a continuación, e se teñen avaliado a cualificación do investigador responsable e do equipo investigador, así como as posibilidades do proxecto conforme a lexislación vixente.

Por todo elo o Comité **ACORDA** a emisión de **INFORME FAVORABLE**

Título do proxecto: **O proceso de estandarización do galego contemporaneo. Unha achega comparativa dentro do diasistema galego-portugués.**

Código: **USC 66/2022**

Investigador responsable: **Xosé Henrique Monteagudo Romero**

Lugo, 12 de xaneiro de 2023.



A presente investigación ten como obxectivo analizar os problemas que atopa o profesorado de lingua e literatura galega no ensino secundario para exercer o seu traballo. Empregaremos, para isto, unha metodoloxía cualitativa de análise para a cal, a entrevista semiestruturada será a ferramenta privilexiada para a produción de datos. Alén diso, para unha aproximación ao tema na sociedade, tamén observamos ideoloxías sobre a lingua nas redes sociais e nos medios de comunicación. Nesta entrevista interrogamos ao profesorado sobre diversos ámbitos da súa actividade laboral. A partir das entrevistas dividimos a tese en catro temas que foron prolíficos para a súa análise: problemas xerais do ensino, actitudes e ideoloxías da comunidade educativa, políticas lingüísticas e o discurso do profesorado sobre o ensino da lingua.