
Igualdade de xénero e didáctica das linguas. Aproximación ás tarefas comunicativas desde a lingüística sociodiscursiva

Noemi Basanta
Instituto da Lingua Galega
Universidade de Santiago de Compostela

Data de recepción: 19/06/2015 | Data de aceptación: 03/09/2015

Resumo:

No presente artigo establecemos unha comparativa entre a evolución que experimentou a didáctica das linguas e a aparición dos enfoques sociodiscursivos no marco da lingüística xeral. Consideramos que as novas correntes teóricas que analizaron a importancia dos factores sociais e culturais na codificación das linguas non alcanzaron todo o seu potencial de influxo no ensino. Neste sentido, destacaremos a importancia de incorporar nas aulas unha reflexión significativa sobre o sexismo lingüístico coa finalidade de que o alumnado comprenda a vinculación entre a lingua cotiá e a reprodución das desigualdades sociais. Para tal fin, analizaremos dúas sesións de debate realizadas en dous grupos de ensino medio e bacharelato que dan boa conta de como as discusións sobre a depuración lingüística serven non só para mellorar certas competencias comunicativas como a capacidade argumentativa, senón tamén para visibilizar problemáticas sociais vinculadas, neste caso, ao xénero. Desta maneira, non só conseguiremos transmitir ao alumnado unha visión das linguas que vaia máis aló da gramática senón que tamén poderemos traballar mediante metodoloxías que se afastan da didáctica tradicional a coeducación en valores.

Palabras chave:

Didáctica das linguas, sexismo lingüístico, coeducación, xénero.

Sumario:

1. Introducción. 2. Entre a lingüística xeral e a didáctica das linguas: enfoques e correntes metodolóxicas para o ensino 2.1. O código abstracto e a Didáctica Magna. 2. 2. Os xogos da linguaxe e o enfoque comunicativo. 2.3. Poder e identidade. As linguas en sociedade. 3. Coeducación en igualdade. 4. As linguas a debate desde o sexismo lingüístico. Análise cualitativa de dous grupos de discusión no ensino. 4.1. Metodoloxía. 4.2. Análise dos grupos. 5. Os grupos de discusión como técnica para fomentar a reflexión. 6. Conclusións.

Gender equality and Language Teaching. A communicative approach from Sociodiscursive Linguistics

Abstract:

In this article we make a comparison relate language teaching development and the emergence of sociodiscursive perspectives on general linguistics. Numerous studies

have analyzed the importance of social and cultural factors on language codification but they didn't affect language teaching practices. In order to make easier for the students understand links between common language usage and social inequalities, we point out the relevance of incorporating a significant reflection about language sexism at school. Then, we will analyze two debate sessions from two groups of secondary school students. In both cases, interactions show that the verbal hygiene serves not only to improve communicative skills, such as argumentative capacity, but also to exhibit social problems related to gender stereotypes. In this way, we shouldn't teach languages focusing mainly on grammar aspects. On the contrary, we should use alternative methodologies far away from traditional teaching perspectives, promoting coeducation.

Key words:

Language teaching, linguistic sexism, coeducation, gender.

Contents:

1. Introduction. 2. From general linguistics to language teaching: perspectives and language teaching methodologies. 2.1. The abstract code and the Didactica Magna. 2. 2. Language games and communicative language teaching. 2.3. Power and identity. Language in society. 3. Coeducation in equality. 4. Language debate from de linguistic sexism viewpoint. Qualitative analysis of two discussion groups in high school. 4.1. Methodology. 4.2. Group's analysis. 5. Discussion groups as a methodology to encourage reflections. 6. Conclusions.

1. Introducción

No presente artigo realizaremos un percorrido polas principais metodoloxías que se desenvolveron na didáctica das linguas, intentando delimitar o seu grao de dependencia con respecto aos postulados da lingüística xeral. Así, levaremos a cabo unha revisión do paradigma tradicional de ensino ao que pertencen boa parte das prácticas formais e funcionais vixentes e proporemos a necesidade de innovar nos métodos de ensino-aprendizaxe promovendo un enfoque discursivo que integre o estudo das linguas non só como códigos comunicativos -tal e como xa defenderon as últimas correntes de renovación pedagóxica-, senón tamén como elementos que sustentan unha cultura, un tipo de sociedade e, polo tanto, uns valores.

Analizaremos e defenderemos a conveniencia de entender que a finalidade esencial da ensinanza non só é o desenvolvemento da competencia comunicativa, senón tamén o recoñecemento do capital cultural, económico e identitario (Bourdieu 1971) que posúen as linguas. Esta visión da didáctica está estreitamente relacionada cos enfoques sociodiscursivos da lingüística xeral materializados en disciplinas como a etnografía da comunicación, a sociolingüística ou a análise do discurso. Non obstante, se ben é certo que o desenvolvemento destas perspectivas supuxo un impulso fundamental para superar o modelo gramatical de ensino, aínda non achegaron á didáctica todo o seu potencial na eliminación da interpretación das linguas como códigos abstractos, derivada da elaboración teórica clásica do estruturalismo e o formalismo.

Neste sentido, defenderemos a importancia de implantar na práctica docente unha reflexión significativa sobre a linguaxe non sexista que vaia máis aló da gramática e sirva para facerlle comprender ao alumnado a vinculación entre a linguaxe cotiá, as relacións de poder, a reprodución de desigualdades sociais e os estereotipos. No presente artigo, analizaremos unha proposta de intervención que foi levada a cabo en dous institutos e que ilustra a perspectiva dos enfoques sociodiscursivos da lingüística levados á didáctica. Trátase da realización de debates sobre a depuración do sexismo lingüístico, un tema que goza de grande actualidade e sobre o que se xeraron opinións moi diferentes nos medios de comunicación. Desta maneira, non só traballaremos contidos lingüísticos co alumnado senón que tamén impulsaremos a coeducación en valores desde as materias de lingua e literatura. Alén diso, os debates servirannos para defender un tipo de docencia que se afasta dos esquemas tradicionais e aposta polos métodos de ensino alternativos de tipo procesual onde se lle dá importancia ás contribucións do alumnado mediante a discusión oral nas aulas.

2. Entre a lingüística xeral e a didáctica das linguas: enfoques e correntes metodolóxicas para o ensino

2.1. O código abstracto e a *Didáctica Magna*

O modelo tradicional de ensino que se impuxo durante séculos e que aínda se mantén en boa parte das prácticas docentes, reside na concepción das linguas como materias do currículo escolar das que o fundamental é a aprendizaxe da gramática. Ten a súa orixe nos modelos de estudo do latín clásico que se implantaron entre o século XI e a Ilustración (Alcalde 2011: 12-13) baixo a ideoloxía moral de que os ideais da antigüidade eran o referente a seguir.

Trátase dun sistema asentado na aprendizaxe memorística de regras, empregadas para a intercomprensión no estudo das linguas estranxeiras e a análise do funcionamento formal das primeiras linguas. Coa progresiva introdución do plurilingüismo a partir do século XVIII, afianzouse a idea de que constitúen códigos que deben ser descifrados e/ou sistematizados a través dunha didáctica asentada en exercicios de tradución e/ou análises formais. Iso explica que os libros de texto se concibisen até ben entrado o século XX como listaxes léxicas e gramaticais para as primeiras linguas e exemplos prácticos de tradución, escritura de oracións e traballo con textos bilingües para todas as demais.

Neste esquema, o profesorado ocuparía o posto central do triángulo didáctico (Dolz / Gagnon / Mosquera 2009), constituíndo a máxima autoridade na aula, o modelo e o guía, tal e como Comenio o describe na súa *Didáctica Magna* de 1632. Trátase da persoa que organiza as actividades, a que debe ser obedecida porque vela polo cumprimento das regras e a que ten a solución para calquera problema que se presenta facendo uso da disciplina (Palacios 1989:18). En contraposición, o alumnado límitase a recibir acriticamente os contidos mediante exercicios escritos de memorización e reprodución porque se asume que só existe un único saber digno de ser ensinado e aprendido.

No que atinxe ás linguas, a perspectiva de tipo gramatical viuse reforzada polas dúas correntes paradigmáticas da lingüística xeral contemporánea, o estruturalismo e o xenerativismo, que aspiraron a superar a variación das linguas para describir o sistema de funcionamento que subxace a elas e determinar regras universais. A aplicación desta máxima nos programas de ensino provocou que co auxe da modernidade, a maior preocupación didáctica residise en buscar métodos alternativos para transmitir as regras gramaticais e non se producise un cuestionamento profundo daquilo que se estaba a ensinar. Con todo, os move-

mentos de renovación pedagóxica foron críticos con estas perspectivas, especialmente no ensino de linguas estranxeiras porque revelaban unha presenza da oralidade moi limitada que imposibilitaba que o alumnado desenvolvese as competencias comunicativas necesarias para poder empregar de facto todo o aprendido. Como consecuencia, comezáronse a desenvolver exercicios de simulación comunicativa a través de métodos de tipo indutivo con obxectos e debuxos que fomentarían o desenvolvemento das destrezas de comunicación oral de maneira sistematizada e graduada.

2.2. Os xogos da linguaxe e o enfoque comunicativo

O enfoque comunicativo toma como punto de partida que para que a aprendizaxe dunha lingua sexa efectiva é necesario empregala en tarefas que promovan o uso comunicativo en situacións o máis reais posíbel (Slagter 1979, Zanón 1990, Llobera 1995, Fernández 2001, Martín 2004). Esta idea supón unha mudanza radical sobre a visión didáctica das linguas porque implica o abandono dos elementos gramaticais como o principal obxecto de estudo e a aposta por deseñar exercicios que promovan a interacción na aula. Así, a lingua deixa de ser entendida como un sistema abstracto e pasa a concibirse como un código que permite a comunicación.

No plano da lingüística, podemos establecer un correlato con todas aquelas disciplinas que comezaron a destacar que o condicionamento contextual orienta os usos lingüísticos. Wittgenstein (1969) permitiu un importante xiro metodolóxico desde a pragmática a través da súa teoría dos xogos da linguaxe. Estes xogos constituirían actividades lingüísticas concibidas no marco de comunidades concretas rexidas por regras sociais e culturais que prescribirían a maneira de empregar a lingua. Situándose no espectro que máis tarde perfilou Dell Hymes para a etnografía da comunicación, o traballo dos xogos da linguaxe constitúe a defensa de que da mesma maneira que existen as competencias de tipo gramatical ás que aludiu Chomsky (1965), tamén son decisivas para o desenvolvemento humano as competencias comunicativas (Hymes 1960) porque nos permiten empregar a lingua correctamente dependendo da cultura na que nos situemos.

Polo tanto, desde o enfoque comunicativo poñerase énfase no significado lingüístico e non na forma. O foco do novo triángulo didáctico residirá nun alumnado cada vez máis activo que pon en práctica o seu propio proceso de aprendizaxe mediante actividades de interacción oral e escrita. En contraposición, o papel do profesorado será máis o de mediador e asesor lingüístico para garantir que as actividades comunicativas sexan o suficientemente variadas e se adapten ás necesidades do alumnado, favorecendo así tamén a motivación. No plano da lingüística teórica e a gramática

formal, os presupostos conduciran a pensar que un ou unha docente no fondo tamén é unha modalidade máis de lingüista. Porén, os novos enfoques sociodiscursivos recordaríannos que, ante todo, se é profesor ou profesora de lingua (Ferreira 2011: 130).

Esta hipótese do profesorado como mediador nos procesos de aprendizaxe foi inaugurada no campo da psicoloxía por Vygotsky a través da súa teoría da zona de desenvolvemento próximo. Os postulados de Vygotsky (1979) supuxeron unha viraxe sobre as teorías da psicoloxía ao propor que a aprendizaxe sempre precede á maduración cognitiva, isto é, ao desenvolvemento potencial dos individuos. Por este motivo, só coa axuda dunha persoa máis capaz, un individuo pode aprender habilidades que van máis alá do seu nivel de maduración real. Pedagoxicamente, este método trouxo contribucións decisivas ás teorías do ensino porque asume que os coñecementos só se poden interiorizar e construír mediante a relación dialéctica entre un profesorado mediador e un alumnado que precisa desa mediación (Ferreira 2011, Esteve 2001, Kowal / Swain 1994, Van Lier 2002).

Alén diso, o enfoque comunicativo levaríanos a cuestionar até que punto son prescindíbeis os contidos estritamente formais para o ensino das linguas, especialmente no caso das primeiras linguas porque o alumnado posúe xa unha competencia elevada no coñecemento implícito das regras gramaticais. Desde o noso punto de vista, non se trata de propoñer unha simple substitución das referencias gramaticais por orientacións pragmáticas ou discursivas (Lomas / Osoro / Tusón 1992). Polo contrario, unha visión comunicativa non pode renunciar a estes recursos explicativos, mais a súa inclusión implicaría redeseñar a metodoloxía e o enfoque co que se transmiten. Consideramos que a inclusión de contidos teóricos sempre debe estar ao servizo da explicación das funcións comunicativas e que a metodoloxía empregada para a didáctica das primeiras linguas tamén debe asentarse na práctica comunicativa, prestando especial atención á capacidade de comprensión e a expresión oral e escrita.

Non se pode estudar o uso dunha lingua sen ter en conta a súa forma mais tampouco se comunica con éxito fóra de situacións socialmente significativas (Ferreira 2011). Por este motivo, debemos reflexionar sobre cal é a gramática que debemos ensinar, cando e como facelo. De acordo con Zayas (2006), a complexidade desta circunstancia obrigaríanos a atender a dúas cuestións importantes para sermos consecuentes na práctica co presuposto teórico que aquí estamos a presentar. Dunha banda, debemos levar a cabo unha selección dos contidos gramaticais pertinentes atendendo ao enfoque da lingua en uso e, doutra, é importante elaborar propostas didácticas innovadoras que vaian máis alá dos exercicios de identificación ou análise de formas lingüísticas illadas.

2.3. Poder e identidade. As linguas en sociedade

No apartado anterior destacamos a necesidade de superar o modelo gramatical e explorar a dimensión comunicativa das linguas. Non obstante, na formulación da nosa proposta didáctica pretendemos afondar tamén na vinculación entre a linguaxe, as ideoloxías, as diferenzas de poder e a conformación das identidades sociais. Esta perspectiva comezou a introducirse no ámbito da lingüística co auxe de disciplinas, como a sociolingüística ou a análise do discurso, que destacaron que a través das linguas as persoas non só comunican ideas e negocian os roles de falante ou ouvinte, senón tamén a pertenza a determinadas categorías sociais, grupos, profesións, organizacións, comunidades, sociedades ou culturas (Van Dijk 1997: 3).

A sociolingüística amosounos que as linguas forman parte da realidade sociocultural dos grupos humanos e que o feito de que exista diversidade lingüística é a plasmación evidente da variedade inherente a eles. No marco da sociolingüística variacional, Labov (1972, 1982) demostrou que a variación lingüística é sistemática e que podemos explicala se establecemos vinculacións entre os feitos lingüísticos e variábeis sociais como clase, idade, nivel de estudos, sexo etc. Posteriormente, a sociolingüística interaccional vería precisar que aínda que os grupos humanos presentan particularidades lingüísticas, no uso verbal tamén están condicionados por diferentes factores que determinan variantes apropiadas para cada contexto: finalidade, grao de formalidade, relacións interpersoais etc.

Á súa vez, a análise do discurso ten explorado a dimensión do poder, enfocando o seu traballo nas maneiras en que se pode empregar a lingua para establecer, lexitimar, exercer ou resistir a dominación duns grupos sobre outros. Este tipo de conflitos e ideoloxías sociais plasmárianse na lingua, ben a través de diferentes escollas lingüísticas dentro dun mesmo código ou a través de eleccións dun código ou outro en contextos plurilingües.

No plano da didáctica, as achegas dos enfoques sociodiscursivos suporían mostrarlle ao alumnado que todas as linguas teñen o mesmo valor cultural e que os prexuízos que sobre elas pesan están directamente vinculados cos grupos humanos que as empregan. Por este motivo, só mediante a reflexión na aula sobre a perspectiva sociocultural e a revalorización do plurilingüismo podemos promover a coeducación en igualdade e respecto intercultural (Moure 2003, Tusón 1994, Cummins 2000, Vez 2009). Desde o noso punto de vista, é aínda máis evidente a necesidade de reflexionar sobre as relacións de poder interlingüístico en contextos de substitución como o galego. Pois tal e como apunta López Sandez (2008), nas posicións periféricas existe polo menos a vantaxe dunha perspectiva que non se atopa nas de

centro. Esta maior sensibilidade e perspectiva crítica é facilmente perceptíbel, por exemplo, nas diferenzas entre o currículo de lingua galega e lingua castelá para o estado español. Só no primeiro caso se fai unha aposta decidida pola reflexión sobre a discriminación lingüística.

Con todo, tórnase necesario incluír nos currículos de ensino unha maior atención non só á pluralidade de linguas, senón tamén á súa variedade interna, atendendo non só á diversidade social ou xeográfica, senón focalizando a reflexión sobre o feito de que na codificación lingüística se reflicten prexuízos e desigualdades propias da organización social. Por este motivo, o ensino e a aprendizaxe das linguas debe estar destinado a potenciar as destrezas comunicativas necesarias para que o alumnado poida desenvolverse na sociedade, sen renunciar a algúns contidos gramaticais. Porén, tamén debe incorporar a abordaxe de factores sociolingüísticos e pragmáticos que incidan na maneira en que se empregan eses idiomas (Escandell 2009).

Consideramos que a introdución da linguaxe non sexista nos currículos de ensino obrigatorio pode ser un bo exemplo para fomentar que o alumnado comece a pescudar sobre as relacións de desigualdade. De feito, as accións depuratoras do sexismo nas linguas minorizadas como a galega poden facer reflexionar ao alumnado sobre outros moitos axentes de opresión social e lingüística, porque analizar a influencia do poder patriarcal intralingüístico tamén facilita comprender o poder hexemónico interlingüístico (Castro 2010: 58).

3. Coeducación en igualdade

Nos últimos anos a educación comezou a definirse como un conxunto de experiencias planificadas que teñen fins pedagóxicos moi diferentes, e a considerar que a súa función última debería ser promover a autonomía crítica das persoas, actuando en tódolos ámbitos da vida: emocional, cognoscitivo, etc (Petrus 1997). Así, a aparición dos individuos teñen moitas potencialidades e que o profesorado debe extraer todo ese material para integralo nos procesos de aprendizaxe individual. Así, a aparición da pedagogía da escola nova contribuíu decisivamente ao desenvolvemento dunha metodoloxía focalizada na conexión entre os contidos escolares e os intereses das crianzas que puxo en valor o respecto ás capacidades individuais e á importancia do diálogo (Ferrière 1971: 6). Toma como punto de partida a premisa de que as persoas son seres inacabados con capacidade de perfeccionamento ao longo de todo o ciclo vital nun mundo cambiante, contradictorio e en constante evolución (Freire 2006). Por este motivo, defende que a pedagogía debe adaptarse ao individuo argumen-

tando que todos os procesos de aprendizaxe son diferentes xa que tamén o son as maneiras de ver o mundo.

Neste mesmo sentido, tivo importancia o auxe da pedagogía antiautoritaria de Summerhill que, desde a perspectiva psicoterapéutica, colocou énfase na necesidade de fomentar o respecto ás particularidades individuais mediante a comprensión, o amor e a liberdade en contraposición ao castigo e á represión. Concibe a escola como un lugar que debe favorecer a autoestima e darlle prioridade á educación en emocións e á liberdade individual antes que ao rendemento intelectual (Neill 1960, Hemmings 1975). Os maiores logros desta perspectiva foron as achegas realizadas no estudo da dimensión psicosocial do alumnado: defenderon educar a persoas deixándoas libres para que desenvolvesen as súas capacidades e expresasen a creatividade propia sen ningún tipo de limitación.

Alén diso, os estudos sobre coeducación en valores tamén nos convidan a reflexionar sobre a idea de que a función da escolarización non é exclusivamente o desenvolvemento das capacidades individuais ou a aprendizaxe dos contidos académicos que aparecen recoñecidos e lexitimados na lexislación vixente (Meirieu 1998). A escola incorpora un currículo oculto que converte a institución nunha ferramenta social decisiva para que as persoas interioricen normas, crenzas e valores. As primeiras análises sobre a escola como un lugar no que se reproducen as desigualdades sociais foron levadas a cabo pola perspectiva pedagóxica sociopolítica, cuxa finalidade foi precisamente defender un modelo de ensino que educase na igualdade e na colectividade (Makarenko 1967, 1977). Desde esta perspectiva, asúmese que calquera proceso de socialización se produce desde a perspectiva dos grupos sociais dominantes. As súas ideas son impostas e, co paso do tempo, naturalizadas até o punto de que para sermos conscientes delas é necesario un cuestionamento crítico da realidade (Granados 2003). As numerosas reformas lexislativas do estado español en materia de ensino promovidas polos partidos políticos dan boa conta desta cuestión.

Polo mesmo motivo, a escolarización tamén se torna unha ferramenta fundamental para subverter dinámicas estabelecidas e podermos transmitirle valores alternativos ao alumnado mediante a reflexión (Freire 2006, Bracho 1990). Neste sentido, a organización da sociedade dentro das polaridades de xénero pode ser un bo exemplo para que o alumnado comprenda que a súa identidade individual e colectiva está sometida a regras sociais que lles veñen impostas mais que, sendo conscientes delas, adquirirán capacidade e pensamento crítico. A educación debe incluír a reflexión sobre contidos que conecten con problemas de actualidade -violencia, pobreza, racismo etc.- coa finalidade de loitar contra o individualismo a través dunha pedagogía da alteridade que reclame o respecto, a dimensión afectiva e o compromiso

coa comunidade (Ortega 2007). Así, a aprendizaxe deixará de ser entendida como un medio para impoñer unha visión do mundo e converterase nunha ferramenta para decidirmos que tipo de persoas queremos ser (Freire 2006).

Desde o noso punto de vista, non poderemos acadar unha sociedade inclusiva se non somos capaces de introducir na educación o respecto aos dereitos humanos e aos principios de igualdade, entendendo a diversidade como un feito enriquecedor que en ningún caso dificulta a cohesión. Por este motivo, tamén consideramos que a coeducación en igualdade de xénero debe impregnar todas as facetas da educación, entre as que se sitúa, por suposto, o uso lingüístico. Na actualidade un dos primeiros e maiores logros do feminismo neste campo foi conseguir que na maior parte dos países democráticos se implantase unha educación mixta en igualdade de condicións para todas as crianzas. Con todo, numerosos estudos demostraron que a igualdade de acceso ao coñecemento non levaba intrínseca a igualdade no trato e desentmascararon como a educación mantén e afianza este-reotipos e discriminacións sociais a través de tres vías: a selección dos contidos, o sexismo dos materiais e o labor mediador do profesorado (Castro / Reimóndez 2013).

Con respecto aos contidos debemos destacar que o feito de incluír conceptos que reforcen actitudes sexistas e perpetúen os papeis de xénero tradicionais supón reforzar desde idades moi temperás os comportamentos que lles corresponden a homes e mulleres. A importancia desta cuestión non é menor porque a precocidade de adopción torna máis difícil que co tempo as persoas sexan capaces de desenvolver unha actitude crítica perante todos eses valores e condutas xa naturalizadas polo propio contexto social. Respecto aos materiais educativos, son numerosos os estudos nos que se destaca a reprodución dos estereotipos e a invisibilidade das mulleres nas imaxes e nos exemplos (Blanco 2000, López-Navajas 2014). Así mesmo, tense analizado o labor mediado polo profesorado e destacado o mantemento de actitudes sexistas, por exemplo, no momento de ofrecer orientacións ao alumnado para escoller o seu futuro académico-laboral (Moreno 1993).

O presente traballo proporía unha cuarta vía que é a educación a través dunha linguaxe non sexista e androcéntrica. A importancia do código lingüístico non é menor se temos en consideración a perspectiva pedagóxica que concibe a aprendizaxe como un proceso de educación en interacción, mediada por un profesorado facilitador do diálogo.

4. As linguas a debate desde o sexismo lingüístico. Análise cualitativa de dous grupos de discusión no ensino

Como aplicación de todo o que levamos exposto, realizamos un experimento que consistiu na elaboración de dous grupos de discusión -unha das técnicas máis empregadas na recollida de datos para a súa análise cualitativa- nos que se abordou a problemática do sexismo lingüístico con alumnado de ensino secundario e bacharelato. Esta metodoloxía pareceunos interesante porque as discusións xeradas na aula non só poden permitir recadar impresións a propósito das vantaxes do tratamento didáctico das linguas como realidades socioculturais senón que ademais poden servir para defender a eficacia dun modelo de ensino comunicativo no que o alumnado comparte, compara e reelabora o coñecemento.

Cómpre destacar que a metodoloxía cualitativa non nos permite extraer conclusións a respecto do impacto que poden ter os debates no conxunto da poboación ou cal é a opinión de toda a mocidade a respecto da linguaxe non sexista. Non obstante, ofrécenos a posibilidade de comprobar mediante un corpus relativamente reducido se é posíbel a mudanza de actitudes no ensino. Alén diso, a perspectiva que ofrece a discusión en grupo permite achegarnos dunha maneira máis profunda ás actitudes das persoas e, aplicando as técnicas da análise do discurso, acceder a prexuízos que non serían recoñecidos abertamente polos individuos e que, polo tanto, non quedan rexistrados en boa parte das análises cuantitativas.

4.1. Metodoloxía

4.1.1. Composición dos grupos

Realizamos dous grupos de discusión con perfís moi diferentes de alumnado procedente do IES Xelmírez I de Santiago de Compostela e do IES Xulián Magariños de Negreira. No primeiro caso asistimos ás aulas de alternativa á relixión dun grupo de Bacharelato do horario nocturno e no segundo caso a unha aula de lingua e literatura galega de 3º de ESO.

O corpus discente do instituto compostelán é moi heteroxéneo: presenta idades elevadas que oscilan entre os 20 e 30 anos, nacionalidades diferentes e aparente estrato social medio ou medio-baixo. Así mesmo, en xeral, o rendemento académico e o absentismo escolar son dous graves problemas. En moitos casos, as ausencias están xustificadas por condicionantes laborais e noutros por tratárense de estudantes cunha acentuada desmotivación. En contraposición, o grupo de Negreira está formado por adolescentes que teñen entre 14 e 15 anos e cursan a secundaria nun instituto

público. O absentismo escolar non é un problema porque o carácter obrigatorio do ensino medio fai que o alumnado deba asistir regularmente ás aulas. Alén diso, o baixo rendemento académico tampouco é tan acentuado como no grupo de Santiago de Compostela. Atopámonos con rapaces e rapazas dun estrato social medio que posúen cualificacións moi diferentes que abranguen desde a excelencia até o suspenso.

A bibliografía sobre os grupos de discusión argumenta a necesidade de buscar un equilibrio entre a homoxeneidade e a heteroxeneidade dos grupos (Gil Flores 2008: 204). Considérase necesaria a homoxeneidade naquelas características que afecten ao tópico tratado. No noso caso estamos ante dous grupos de persoas escolarizadas que falan sobre un tema do que só posúen a bagaxe cultural que lles proporciona a sociedade na que viven. A heteroxeneidade tamén está garantida nas diferenzas de idade entre ambos grupos ao considerarmos que pode ser determinante para ver a pluralidade de perspectivas ante un mesmo tema e tamén o diferente grao de abstracción das ideas. Así mesmo, incluímos tanto homes como mulleres e perfís de rendemento académico moi diferentes. Estas diverxencias entre os grupos deben ser valoradas como algo positivo porque nos servirán para dispor de elementos de contraste e podermos obter unha visión máis ampla das actitudes sobre a linguaxe non sexista detectadas na mocidade. Consideramos que a obtención de grupos demasiado homoxéneos provocaría que houbera un único discurso redundante e, polo tanto, pouco representativo da realidade social.

4.1.2. Número de participantes

O número de participantes nos debates pode encadrarse dentro dos parámetros establecidos por Ibáñez (1979: 272) para os grupos de discusión xa que os grupos están formados por un mínimo de cinco persoas e un máximo de dez. Unicamente participaron de xeito activo seis persoas no grupo do IES Xelmírez I de Santiago de Compostela e dez persoas no IES Xulián Magariños de Negreira.

Alén diso, cómpre salientar que é habitual que os grupos de debate se leven a cabo entre persoas descoñecidas para evitar que os seus comentarios respondan a experiencias comúns, feitos ou discursos debatidos con anterioridade. Non obstante, non sempre se aplica de maneira tan rigorosa esta cuestión (Ramírez Goicoechea 1996), e no noso caso constituiría un problema xa que a proposta de intervención reside no propio debate pois consideramos que o intercambio de opinións permite a construción e reelaboración conxunta do coñecemento. Como consecuencia, optamos por grupos de clase para poder corroborar non só a súa pertinencia, senón tamén a posíbel aplicabilidade.

4.1.3. Planificación do desenvolvemento e papel da moderadora

O criterio fundamental para a planificación do desenvolvemento dos debates residiu en fomentar que as intervencións do alumnado fosen o máis libres posíbel. Por este motivo, non se lles ofreceu previamente ningún tipo de información, coa intención de evitar que puidesen existir debates previos fóra da sesión de aula e/ou acudisen aos grupos de discusión con ideas formadas e consensuadas. Unicamente admitimos como axentes condicionantes a propia presenza da moderadora e as opinións dos compañeiros e compañeiras.

A negociación das opinións entre as persoas participantes é o aspecto máis interesante da posta en práctica dos grupos de discusión porque nos servirá para xustificar o seu potencial didáctico. A través da argumentación e o confronto de ideas o alumnado consegue achegarse dunha maneira significativa e profunda á problemática central da linguaxe non sexista. Non obstante, a presenza da entrevistadora podería condicionar a liberdade de expresión dos individuos e provocar que moitas persoas non manifestasen opinións negativas. Somos conscientes de que, polo feito de ser muller e estar tratando un tema reivindicado polo feminismo, o chamado paradoxo do observador ou observadora (Lavob 1972: 209) pode incidir dunha maneira decisiva. Coa intención de minimizar este problema, a moderadora fixo un esforzo especial por rebater todas perspectivas -a favor e en contra- de maneira que o alumnado se vise obrigado a argumentar as súas posturas e non limitarse simplemente a concordar.

4.1.4. Temporalización e rexistro dos debates

No que atinxe á duración dos debates, tivemos que cinxirnos a unha sesión de clase de 50 minutos en cada grupo. Se temos en conta o tempo destinado a ocupar as cadeiras e organizar os círculos, o tempo real de discusión foron 45 minutos no IES Xulián Magariños de Negreira e 36 minutos no IES Xelmírez I de Santiago de Compostela. Polo tanto, a duración total do corpus de datos ascende a unha hora e trinta e cinco minutos.

Coa intención de poder realizar unha análise rigorosa dos resultados, decidimos gravar en audio as sesións de debate con tres gravadoras colocadas enriba dunha mesa e situar ao alumnado arredor delas. Unha vez obtido o corpus oral¹, procedemos á transcrición dos materiais aplicando os criterios do proxecto CORILGA do Instituto da Lingua Galega. Este procedemento que en certa medida xa leva implícito un pri-

1 As gravacións foron realizadas co consentimento verbal do alumnado no caso do IES Xelmírez I por tratarse de persoas maiores de idade e co das familias no IES Xulián Magariños.

meiro proceso de análise, realizouse a través do programa informático *Elan*², unha ferramenta que permite o aliñamento entre audio e diferentes niveis de anotación textual.

4.2. Análise dos grupos

Para levar a cabo a análise dos datos recollidos, agruparemos as opinións do alumnado arredor de cinco ítems que consideramos de especial relevancia. Nos seguintes apartados daremos conta dos resultados e acrecentaremos valoracións persoais sustentadas no corpus bibliográfico sobre sexismo e linguaxe, coa intención de que a interpretación sexa máis completa. Non puidemos establecer comparacións con outros estudos de tipo cualitativo sobre as percepcións da mocidade a propósito da linguaxe non sexista porque non temos constancia de que exista ningún. Unicamente podemos considerar algunhas achegas feitas desde organismos oficiais como a Xunta de Galicia (2003) que analizan as actitudes desde un punto de vista cuantitativo a propósito da situación da discriminación de xénero no ámbito social do ensino non universitario pero non abordan a problemática da lingua.

4.2.1. Detectando o sexismo nas linguas: os duais aparentes e o masculino xenérico

O debate foi iniciado pola moderadora preguntando directamente ao alumnado se consideraba que as linguas son sexistas. Neste punto existe unha diverxencia importante entre o grupo de Santiago de Compostela e o de Negreira.

No primeiro caso detectamos que o alumnado non recoñecía o carácter sexista das linguas até que exemplificamos coas diferenzas entre “zorro/zorra” para a lingua castelá e “caralludo/coñazo” para a lingua galega. Até ese momento, os seus comentarios limitáranse a describir un suposto cambio social que provocara que agora as mulleres poidan falar con máis liberdade, “máis claramente”. Das súas palabras inferimos que a claridade está relacionada con que as mulleres poidan equiparar os seus usos lingüísticos aos dos homes. Neste sentido, cómpre aclarar que existe un sexismo lingüístico que ten que ver coa actitude e o comportamento de quen usa a lingua -a través da transmisión de ideas misóxinas, chistes, refráns, etc- e que é posibelmente aquel ao que se refiren tamén neste caso. Non obstante, para a nosa análise resulta máis interesante un segundo tipo de sexismo inherente á lingua e habitualmente rexido por regras lingüísticas -concordancia gramatical, baleiros lexicais etc. (Castro 2008a: 24). Con respecto a este último, no grupo de Santiago de Compos-

2 <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>.

tela, unicamente un alumno se centrou nas particularidades prefixadas dentro da gramática e explicou que tamén existía sexismo ao referirse a un grupo de persoas heteroxéneo empregando o xénero gramatical masculino con valor xenérico: “aínda así pa referirse a unha: || a un grupo | sempre se utiliza máis un: || o masculino”.

No grupo de Negreira, o alumno **13HN**³ rapidamente contestou á pregunta sobre a presenza de sexismo nas linguas que “las palabras normalmente | suelen designar más | las cosas buenas suelen ser en masculino | y las cosas malas suelen ser en femenino”.

Desta maneira, anticipouse á nosa exemplificación con “zorro/zorra, caralludo/coñazo” que máis tarde serviría para que un dos seus compañeiros, sorprendido, repensase a súa primeira intervención na que negaba a existencia de sexismo nas linguas: “jo | non nos déramos de cuenta [...] ¡que mal estiven!”.

Así, ambos os debates se iniciaron xa con reflexións non mediadas que serán fundamentais no seu posterior desenvolvemento: as diferenzas de significado exemplificadas nos duais aparentes para o caso de Negreira e o emprego do xénero gramatical masculino como xenérico en Santiago de Compostela.

Os duais aparentes ou falsos pares trátase dun exemplo de asimetría nas formas de tratamento de homes e mulleres que provoca que existan palabras cun significado diferente en masculino e en feminino, tendo neste segundo caso unha connotación pexorativa. Tal e como comenta o alumno **1HS** de Santiago de Compostela “o malo e negativo é da muller”. A asimetría lingüística pode detectarse en aspectos moi diferentes como as formas de tratamento *señor* vs *señora/señorita*, a introdución dos nomes de pía para denominar as mulleres e emprego dos apelidos para os homes etc. Estas prácticas lingüísticas son o reflexo dun modelo social creado conforme a estereotipos de xénero que caracteriza de maneiras diferentes a mulleres e homes. As mulleres son presentadas como seres pasivos, intelectual e sexualmente. Esta circunstancia explicaría, por exemplo, que a agudeza intelectual sexa atribuída a un home co cualificativo de “zorro” mentres que nunha muller “zorra” sirva como aldraxe para censurar un papel activo na escolla da súa sexualidade.

O sexismo está presente en todas as linguas porque polo feito de estaren historicamente excluídos da esfera pública algúns colectivos como as clases baixas ou as mulleres, quedaron tamén fóra dos procesos de estandarización, naturalizando así a súa inferioridade (Regueira 2012: 193). Nos debates que realizamos, o alumnado

3 Tal e como se indica no apartado de convencións de transcripción, os nomes propios foron substituídos por un código que inclúe un número que serve como distintivo, o sexo -home ou muller- e o lugar no que se realizou a gravación -Santiago de Compostela ou Negreira.

detectou con facilidade o sexismo máis directo materializado nas diferenzas semánticas. Con todo, tamén en ambos grupos houbo persoas que fixeron reflexións sen mediación da profesora que requiren dun maior grao de abstracción, tal e como xa comentamos a propósito do emprego do xénero gramatical masculino como un marcador xenérico. Esta elevada capacidade de razoamento fíxonos pensar que moitas ideas presentes no discurso do alumnado non lles eran completamente novas. Polo tanto, poderíamos concluír que o grao de penetración do discurso feminista a propósito do sexismo na linguaxe xa adquiriu unha certa consistencia social. Esta hipótese veríase confirmada máis tarde cando detectamos que o alumnado coñecía moitas alternativas gráficas innovadoras para dar solución ao masculino xenérico.

Ambos os grupos identificaron inmediatamente o sexismo manifestado nun hipotético titular xornalístico “Folga de médicos e enfermeiras”, conseguindo extraer os prexuízos esenciais que hai por detrás dunha afirmación coma esta. Consideran que reflicte unha distribución laboral por sexos que non recolle a heteroxeneidade das profesións e reflexionan sobre as mudanzas sociais que permitiron a incorporación das mulleres a traballos que lles estiveran vetados historicamente:

6HN “está deixando que c# | certas proc# | certas profesións son pa homes | e: | outras son pa mulleres | esto de: | un camioneiro ten que ser home”

9MN “¡pero tamén hai médicas e hai enfermeiros!”

13HN “ahora se esta: | e: se está haciendo equitativo pero no siempre ha sido así”

15HN “as mulleres po# | poucas cousas podían facer máis ca tar na cociña || ;antes | antes | antes!”

Mais, para alén diso, consideran que o titular recolle unha distribución xerárquica das profesións por orde de importancia e na que a atribuíbel ao sexo feminino acada un status inferior:

1HS “<o titular indica que> os homes están nos altos cargos”

16MN “denota que a xente pensa que as mulleres solo poden quedar | en plan | non estou dicindo que | a enfermería sea {<dúbida> m:} un traballo así tal | pero: || que as mulleres solo poden chegar á enfermería e os homes poden pasar a estudar me# | medicina”

A crítica ao titular feita polo alumnado non se limita a aspectos puramente ideolóxico-sociais, senón que no decorrer do debate se refina cara a visibilización desas xerarquías tamén no eido lingüístico-gramatical. Despois de detectar o problema, no grupo de Santiago de Compostela, comézanse rapidamente a ofrecer alternativas que exclúen o masculino xenérico. Apostan pola inclusión do termo feminino mediante dobretes e comentan diferentes posibilidades gráficas. Consideramos que o

auxe das plataformas informáticas e as redes sociais fan que o seu contacto con este tipo de alternativas sexa maior.

5MS “pero se puede poner: | doctores y doctoras || [los enfermeros] ||
1HS [pero:]
5MS y: | bueno | se dice [enfermero] | enfermero y enfermeras ||
1HS [si]
4HS médicos [o | a] ||
5MS: [con arroba] ||
1HS e aínda así [pos:] | aínda así pós primeiro | o masculino sem[pre]
4HS: [o | a]
5MS [no] | arroba | as equis” ||

No grupo de Negreira o alumnado non propuxo solucións até que a moderadora preguntou directamente se recoñecían algún tipo de sexismo nunha versión do titular como “Folga de médicos e enfermeiros”. O alumnado detectou a presenza do masculino xenérico e comezaron a xurdir ideas contrapostas porque houbo quen consideraba que “si <é sexista> | pero é positivo” (**16MN**) aínda que confesaba que non podería argumentar o motivo. Á par, apareceron as primeiras argumentacións contra esta opción:

5MS “sigue sendo <sexista> || e se din “médicas e enfermeiras” tamén||
Moderadora ¿e entonces que hacemos?
1MN médicos e médicas | enfermeiros e enfermeiras
15HN pos | ¡sanidade | á huelga!” ||

Dos comentarios do grupo de Negreira podemos concluír que aínda que instintivamente tamén se propón como primeira vía o emprego dos dobretes, nesta ocasión, comezan a aparecer tentativas de procurar opcións xenéricas. Estas solucións parece que fixeron mudar a perspectiva de **16MN** que manifestou a súa conformidade “¡ah | ves | ves!” e logo propuxo a arroba como outra posíbel solución ortográfica.

O masculino xenérico constitúe unha práctica frecuente nas linguas empregada “para facer referencia ao sexo home, a ambos sexos, a un sexo descoñecido ou mesmo ao sexo muller. É moi habitual chamar ‘alumnos’ a persoas dunha aula aínda cando todas son mulleres” (Castro 2008b: 43). A crítica máis fonda que se realizou contra a depuración do masculino xenérico levada a cabo polo feminismo foi argumentar que se trata exclusivamente dun marcador de xénero gramatical e que non existe correspondencia unívoca co sexo das persoas. Esta idea foi introducida no debate pola moderadora exemplificando en obxectos como “ordenador vs tablet” ou en substantivos epicenos para designar animais como “a lebre”. Así mesmo, ironi-

zou coa posibilidade de discriminar os animais, na mesma liña na que o teñen feito estudosos da lingua como Ignacio Bosque no informe titulado *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* que foi asinado por todos os membros da RAE:

¿Debemos entender tal vez que es correcto discriminar a las hembras en expresiones tan comunes como *los perros, los gatos, los lobos o los jabalíes*, o hemos de interpretar, por el contrario que no es preciso que el género tenga aquí correspondencia con el sexo? Los que elijan esta última opción ¿habrían de argumentar tal vez que los animales no tienen dignidad, y que este es el factor que determina la visibilidad morfológica? (Bosque 2012: 10).

Cómpre dicir que o feminismo nunca reivindicou unha cuestión coma esta porque os animais, do mesmo xeito que os obxectos, non pensan a través da nosa lingua. Isto é, a linguaxe non constitúe un medio para organizar cognitivamente as súas vidas e por iso non pode haber discriminación social de xénero. Esta argumentación aparece recollida nas opinións do alumnado:

1HS “non e o mismo | ¿non? | carecen de | intelixencia coma pa: || pa ser importante: unha cousa tan relevante [...] non falan a misma lengua || non lle ten importancia a eles o que nós estabamos falando {<con ironía> ¿ou enténdennos?}” ||

5MS “pero quero dicir que non ten moita importancia | tanto me dá que sexa: || a silla | como eu que sei | o tablón | me dá igual || feminino ou masculino | a min o que me importa é unha persona | porque ten sentimientos” ||

4HS “o idioma | a lingua creámo-la nós e: || arredor nosa || a condición a nós | todo || e eso | penso | moldéase pa:” ||

3MS “es como si te digo yo: | si el género no es sexo es como si te digo yo | “ola chico” <referíndose a unha muller>” ||

4HS “pero si que o implica na: | no <incomprensíbel> || en canto a: | a seres humanos | si que: | hai: | unha diferencia aí no: || se é: || de que o xénero si que é sexo” ||

4.2.2. Pensando solucións: dobretes, novos usos gráficos, xenéricos e neoloxismos

Os movementos de depuración lingüística propuxeron ao longo da historia diferentes procedementos que aparecen recollidos nalgún momento dentro dos debates xerados en ambos grupos. Tal e como xa comentamos, a escolla dos dobretes parece ser a primeira opción na que pensa o alumnado porque é un método que, mediante marcas de xénero gramatical, consegue facer visíbeis a ambos sexos na linguaxe dunha maneira clara.

Detectamos que o alumnado está moi familiarizado con opcións gráficas alternativas como a arroba, as barras, o xe ou o asterisco. De feito, en ambos grupos se propuxeron como métodos alternativos ao masculino xenérico. Non obstante, existiu consenso en identificar o seu uso para os soportes máis informais da lingua como “o lenguaje dos mensajes”, a excepción das barras que foron aceptadas para a crítica ao titular de “Folga de médicos e enfermeiras”.

Consideramos que o alumnado non é alleo aos movementos de depuración lingüística senón que coñece moitas prácticas e mesmo nalgún caso é usuario delas. O problema reside en que non existe un razoamento profundo de base sobre a cuestión, tal e como amosaron os nosos debates, incluso persoas que confesaban empregar eses recursos iniciaron a discusión dándolles pouca importancia. Para promover unha reflexión significativa, a moderadora introduciu opinións contrarias que desestabilizaron a argumentación dalgúñas persoas e fomentaron que as que desde o inicio dos debates se posicionaran en contra da depuración lingüística afianzasen as súas posturas. Unha alumna de Santiago de Compostela, **2MS**, afirma “¡boh! || pero é pa | pa | pa: | abreviar || [...] andar seguido | rapaces | rapazas | rapaces | rapazas”.

Cómpre destacar que en ambos grupos houbo algunha persoa que adoptou esta actitude inflexíbel perante as opinións dos demais. Con todo, os seus comentarios foron residuais ao logo dos debates e non argumentaron as súas afirmacións:

4HN “¡que bobada | todo eso | pa escribir eso!” ||

2MS “<click> | é unha: | é unha pijada andar decindo eso || [...] ¡pero que más dá | é galego!” ||

Noutros casos, as provocacións da moderadora motivaron que o alumnado comezase a xustificar a necesidade da linguaxe non sexista incluso asumindo que pode resultar “pesada”. A xustificación predominante para evitar a linguaxe sexista en xeral e o masculino xenérico en particular empregando os dobretes está feita en base a criterios de igualdade, respecto e xustiza.

5MS “porque me parece justo || [...] paréceme unha falta de respecto que che digan “veña | chicos” | e dices | “eu son unha chica” ||”

4HS “pero é xusto, é xusto”

17MN “porque igual que os homes se sentirían | é que | volvemos ó de antes || igual que os homes se sentirían anulados se utilizáramos o feminino en TODO | e se fora lingüisticamente correcto | nós tamén nos sentimos anulados | a: | anuladas”

Neste sentido, o feminismo apunta que non poden ser aceptados os argumentos que rexeitan a visibilización das mulleres no discurso atendendo a criterios de economía

da linguaxe porque esta non é una regra que estea sempre presente nas linguas, tal e como acontece en expresións do tipo “subir para arriba” onde “arriba” sería prescindíbel. Alén diso, a linguaxe inclusiva non consistiría en crear frases redundantes e con repeticións pesadas, senón focalizar os dobretes nos substantivos e establecer as concordancias sintácticas en base ao que coloquemos en segundo lugar (Bringas *et alii* 2012).

Finalmente, tamén debemos destacar a aposta polos substantivos xenéricos levada a cabo por parte do alumnado. Esta opción foi amplamente aceptada aínda que sempre apareceu nos debates, especialmente no caso de Santiago de Compostela, como un recurso cando a moderadora argumentaba contra os dobretes. Neste sentido, Moure (2012) reflexiona sobre os problemas que pode causar o emprego de fórmulas inclusivas de especificación mediante dobretes. Considera que fomentar na lingua escrita e oral estas solucións para paliar as discriminacións de xénero pode provocar que a reduplicación acabe reforzando o binarismo tradicional –identificado coa sexualidade hexemónica. É nese sentido no que reivindica o emprego preferente de xenéricos do tipo “alumnado” ou as grafías alternativas como “alumnxs, alumn@s ou alumn*s”.

No que atinxe ao emprego de xenéricos, a cuestión máis polémica podería resultar que a implantación dalgunhas estratexias de xeneralización pode levar a ter que crear palabras que até o momento non contaban co xenérico ou co correspondente feminino. A actitude do alumnado foi moi receptiva por considerar que as linguas están en constante evolución ao ter que representar novas realidades sen que iso supoña ningún problema:

5MS: “¿pero desde fai moitos siglos non se foi: | evolucionando a lingua? | ¿non foi?”

3MS “¡cantas <palabras> teremos creadas! ¡sin saber!” ||

1HS “se son lógicas | se son lógicas como o estudantado | si” ||

4MS “é normal tamén porque ó haber novas tecnoloxías <por exemplo> | cabe todo” ||

4.2.3. Por que moitos usos lingüísticos sexistas acontecen de forma inconsciente? Eu, como muller, non me sinto discriminada pola linguaxe

Co auxe do movemento feminista da segunda vaga, as linguas comezaron a ser analizadas polos estudos de xénero, concluíndo que o sometemento das mulleres tería provocado que o androcentrismo tamén estivese presente na súa codificación analizandoo como a linguaxe empregada nos diferentes idiomas exaltaba os logros dun único sexo ao que concibía como sinónimo de universal (Spender 1987). A con-

secuencia é que esta perspectiva sexista se naturalizaría e normalizaría de tal xeito que provocaría que as persoas incorresen no sexismo lingüístico de maneira non intencionada (Castro / Reimóndez 2013: 215). Existirían, polo tanto, unhas pautas de comportamento cultural que asumimos irreflexivamente e reproducimos tanto na lingua como na relación entre as persoas. Nas nosas gravacións, o alumnado insiste con frecuencia nesta cuestión e debate a necesidade dunha reflexión consciente como método para solucionar o problema:

- 1HS** “¿é o sistema | ho! ||
2MS é que | é o | é o que nos enseñan ||
1HS <incomprensíbel> | e o sis# | e o sistema é: así ||
2MS [(risas)] si que é o que nos ense[ñan] ||
5MS [non creo que enseñen] | eu creo que é o que cada un lle sale || [si] | pero tamén tes que darte conta do que hai | o sea | se ti vés | eu non vou dicir || “a ver | e: | mozos” | no | diría | mozos ou mozas | ou: ambos || ou sea | eso sale de unha persona ||
1HS {<dúbida> m:} | non sei ||
2MS xa | pero hai veces ||
7MS xa | pero a ti primeiramente enseñanche: | así ||
5MS claro | pero | eso é normal | pero cando vas | vas madurar | vas vendo as cousas | tes que abrir máis | a: ||
4HS ense# | enséñanche que eso é o normal || [si] | pero normalmente non che deixan abrir así] á carreira | non é tan fácil de abrir | a mente ||
2MS [xa pero eso xa é cousa de cada un] ||
5MS claro que non é fácil | pero chega un punto que terás que abrirete | digo eu ||
4HS canta xente morre | sin abrir a mente ||
Grupo (risas) ||
5MS pero eso son | mira ||
4HS a gran maioría ||
5MS pero que | eso son xente que | realmente non tuvo unha ba: ||
1HS educación nin: | nin cultura máis [ben] ||
5MS [si] | sobre todo cultura | diría eu ||
1HS mira os ho# | os: | ho# | meu abuelo por exemplo ||
4HS a educación hoxe en día é un paripé ||
1HS meu abuelo non era máis: | sexista | porque xa non podía | casi || trataba ben-a súa muller pero aínda así: | as labores | duras [fai:] ||
4HS [porque vi]vía no momento no que viviu ||
1HS claro ||
1HS todo o que era coser | comer e todo | pa elas | e todo o que era | traballo de campo | pa el” ||

Das súas opinións podemos concluír que a educación constitúe unha base fundamental para ser capaces de analizar o sexismo social en xeral e o lingüístico en particular:

4HS “dis | ó final dis chicos porque é o que ves mamando | desde pequeno [...] funciona porque | é o que nos levan enseñao desde: ||”

5HN “sempre foi así | a relixión construíuse nunha sociedade machista | igual que a lingua”

De feito, cando a moderadora rebate esta idea afirmando que non podemos falar de sexismo lingüístico porque un bo número de mulleres teñen manifestado non sentirse discriminadas pola lingua, unha alumna do grupo de Santiago de Compostela insiste en que as persoas actúan desesa maneira porque a exposición continuada á linguaxe sexista fomentou que as persoas “naturalizasen” estas prácticas. Este tipo de argumentos servirían para rebater as opinións de **2MS** que considera que “pero se total | se me poñen o masculino | eu inclúyome aí”. Pola contra, a súa compañeira considera que só mediante o uso e o contacto cotián cunha linguaxe depurada poderá normalizarse e así reducirse o esforzo consciente e continuado que nun primeiro momento nos pode levar ao cansazo. O seu compañeiro **1HS** complementa esta idea resaltando a necesidade de reforzar a linguaxe non sexista precisamente por causa desesa socialización:

5MS: “é normal se nas clases xa che dicen || mira | teño unha profesora que me acordo que decía | “¡veña nenas e nenos | facede os exercicios” | ou “¡veña rapazas | rapaces | facede as actividades | eu teño unha profesora que si | sempre o dicía!” ||

1HS “por culpa deso <da socialización> temos que: | reforzar sempre máis “chicos e chicas” | cando é algo importante”

Para alén de todo o apuntado polo alumnado debemos engadir que a educación discriminatoria que nos proporciona “o sistema” provoca que sentir a discriminación na linguaxe non sexa só unha cuestión de mulleres. Por este motivo, non serve como argumento que moitas mulleres non se sintan discriminadas, pois a reivindicación que aquí se postula é unha cuestión de consciencia de xénero e debe ser percibida e defendida tanto por homes como por mulleres. Alén diso, os valores dominantes que se presentan como neutrais na sociedade vanse asentando entre os grupos sociais dominados de maneira que os aceptan como correctos e ven as súas condutas alienadas, tal e como acontecería neste caso coas mulleres.

Goddard e Méan (2009) xustifican a propósito dos usos lingüísticos que as persoas actúan conforme á súa percepción sobre o mundo social. Porén, estas percepcións non son libres senón que están influenciadas polos discursos sociais que determinan, entre outras cuestións, os parámetros de feminidade e masculinidade. A imaxe que

as persoas temos sobre nós mesmas está incluída dentro dese mundo social e por iso é tan difícil asimilar dunha maneira consciente ideas novas: mudar a percepción social sería (re)pensar a nosa identidade individual.

4.2.4. Por que a depuración lingüística é importante para avanzar cara un mundo máis igualitario?

Existe unha necesidade mutua de mudar as estratexias lingüísticas á par das sociais para conseguir a igualdade. Tal e como viñemos propondo ao longo deste traballo, a linguaxe non é un simple código para comunicarnos senón que tamén incorpora valores culturais e funciona como un reflexo da realidade, produto das relacións sociais que configuran unha determinada forma de ver o mundo (Marco 2007: 125). Alén diso, constitúe unha vía imprescindíbel para pensar e facer pensar no que se di. Desta maneira poderemos (des)aprender modelos de pensamento fosilizados no imaxinario social. O feito de mudar a linguaxe non só contribuirá ao rexeitamento da discriminación desde o punto de vista lingüístico senón que tamén fomentará a reflexión e o compromiso para a igualdade social.

Moderadora “¿por dicir | galegos e galegas | vas conseguir | que a sociedade sexa máis | igualitaria? ||

IHS pode afectar | pode: | ampliar a men# | a mente” ||

Así pois, algunhas correntes do feminismo argumentaron que se a lingua reflicte unha realidade que está en constante evolución, tamén debería poder adaptarse aos avances en materia de igualdade que se foron realizando. Asumen que calquera cambio social só pode ser efectivo se vai acompañado de prácticas lingüísticas ao considerar que os cambios nas estruturas sociais necesitan un novo vocabulario e novas formas de expresión (Castro 2008a: 28). Este razoamento podería resultar circular en tanto a que o problema esencial reside nunha sociedade que, a pesar dos múltiples avances, aínda é desigual. Por este motivo gustárame sumarme ás perspectivas que entenden que a lingua é unha práctica social e que o feito de transmitir valores igualitarios mediante a depuración converte os usos en accións que indirectamente loitan contra a discriminación, independentemente de cal sexa a situación extralingüística (Cameron 1995). Tal e como afirma este rapaz, o seu uso non fai desaparecer o sexismo social, mais si transmite o compromiso e desa maneira contribúe a “ampliar a mente” mediante a visibilización dun problema.

4.2.5. A linguaxe non sexista e o feminismo é só cousa de mulleres?

A defensa do feminismo e da linguaxe non sexista foi historicamente encabezada por mulleres que protestaban ante a discriminación social por motivos de xénero.

Non obstante, sería un erro considerar que o feminismo pretende reclamar exclusivamente os dereitos para as mulleres e que os homes non poden participar deste movemento. En primeiro lugar, os movementos feministas recoñecen a discriminación das mulleres como un problema estrutural e por tanto buscan unha transformación das estruturas das sociedades, e non só, como adoita pensarse, mellorar a situación das mulleres (Castro / Reimóndez 2013). Así mesmo, as regras e os estereotipos de xénero patriarcais tamén afectan aos homes e son negativas para eles porque condicionan, por exemplo, a ocultación das emocións e os sentimentos (Kaufman 1994).

Polo tanto, é necesario advertir que o feminismo e a defensa da linguaxe depurada non procuran darlle a volta ao machismo, senón desvelar os patróns de xénero que impiden a homes e mulleres vivir en igualdade. Resulta moi interesante o debate de Santiago de Compostela no que un dos alumnos defende esta cuestión:

Moderadora “pero a miña pregunta é | ¿por que || temos que facer este esforzo? || ¿por que pensades que hai que face-lo? ||

1HS entonces é machismo | entonces é machismo ||

5MS porque non nos damos conta | que por esa tontería | pos | hai machismo na lingua ||

1HS é feminismo eso | non é machismo | eso é feminismo ||

4HS ser é o xusto ||

3MS ¿non | é igualdá! ¿como feminismo? ||

1HS bueno ||

3MS feminismo sería si dixeras “chicas” solo ||

1HS igualdá ||

4HS feminismo é igualdá || defende a igualdá” ||

5. Os grupos de discusión como técnica para fomentar a reflexión

A análise que ofrecemos constitúe un exemplo práctico das posibilidades do modelo dos grupos de discusión como técnica para achegarse a unha reflexión profunda sobre as linguas, pois o alumnado tomou como punto de partida cuestións moi básicas e chegou a resolver outras centrais no debate sobre o sexismo lingüístico. Esta gradación reflexiva foi dirixida pola moderadora xa que permanentemente insistiu en profundar en todas e cada unha das ideas que ían xurdindo no debate. O recurso que empregou foi posicionarse contra todas as opinións, tanto as que estaban a favor da depuración lingüística como as que estaban en contra. Desesa maneira contribuíu a que progresivamente as argumentacións fosen máis elaboradas en todos os casos.

A función primeira dos grupos de discusión é obter un marco xeral de información sobre un tema concreto a partir das actitudes, pensamentos e percepcións dun grupo de participantes. Porén, non só partimos de que na interacción, isto é, en contextos sociais, se (re)elaboran as crenzas sobre o mundo, senón tamén concibimos a aula como un acontecemento comunicativo que terá repercusións para todos os elementos que a integran (Allwright 1984, Cambra 1998, Kramsch 1984, Nussbaum 1995, Nussbaum / Tusón 1996). Por este motivo, e logo da análise das nosas gravacións podemos afirmar que os grupos de discusión constitúen unha boa técnica para estimular a proliferación de ideas novas e máis refinadas. Alén diso, debemos considerar a súa potencialidade en tanto a que serven para que os coñecementos sexan adquiridos de maneira significativa xa que son xerados polo propio alumnado.

No noso caso, a moderadora obrigou aos individuos a xustificar as súas opinións en todo momento. Así, conseguiron elaborar un discurso común mediante o rexeitamento argumentado dalgunhas opinións e a xustificación colectiva de outras. De feito, unha das maiores potencialidades dos grupos de discusión é a capacidade para fomentar que as persoas se influán mutuamente ao responder ás ideas e aos comentarios que xorden na discusión (Krueger 1991: 24).

A consecuencia evidente foi a mudanza de perspectivas que incluso son explicitamente manifestadas por algunhas persoas como **13HN** quen en varias ocasións rectifica posicións anteriores (“¡que mal estiven!”) ou admite non ter reflexionado sobre estes asuntos: “¡nunca me fijara [...] ¡jo | non nos déramos de cuenta!”. De feito, moitas destas persoas serán activas no debate e proporán solucións interesantes para combater o sexismo lingüístico. No caso é **13HN**, a través da defensa das formas xenéricas: “unha palabra que non | que non se refira a un ou a outros | por exemplo “médicos e médicas | “ener# | sanidade”. Outro exemplo semellante podemos encontralo en **17MN**, que ao inicio do debate, ante a pregunta da moderadora de se o masculino xenérico é sexista, comentou: “si <é sexista> | pero é positivo” e confesou que non podería argumentar o motivo. Unha vez transcorrida media hora de debate criticou que cando as mulleres “están con outro rapaz saben que lingüísticamente a prioridá tena o home”.

Así mesmo, os debates tamén promoveron o tratamento con maior profundidade de conceptos ou prácticas que moitas persoas xa coñecían mais sobre as que non reflexionaran activamente. Esta circunstancia é facilmente perceptíbel no uso das grafías alternativas para substituír o uso do masculino xenérico como a arroba, o xe etc. Case todo o alumnado manifestou coñecerlas pero non existía unha reflexión profunda sobre o feito de tratárense de solucións para combater o sexismo.

Finalmente, gustaríanos destacar a posibilidade que ofrecen de implicar todas as persoas, especialmente os homes, nun tema que convencionalmente é interpretado como unha reivindicación propia de mulleres. Desta maneira fomentaremos a idea de que as desigualdades sociais e os roles de xénero son un problema que afecta a todas as persoas e non só á metade da poboación.

É certo que non podemos esperar que o camiño da depuración lingüística sexa doado e non implique un esforzo e un compromiso consciente. Non obstante, estes cambios son importantes en tanto que inflúen na evolución do imaxinario social e imprimen nel valores democráticos e de igualdade ao incluír a todas as persoas na codificación lingüística (Queizán 2008: 10).

6. Conclusións

Neste traballo mostramos a posibilidade de fomentar contidos transversais e reforzar a coeducación en valores nas materias de lingua e literatura desde a concepción das linguas como soportes culturais e histórico-sociais. Realizamos un percorrido polas diferentes correntes metodolóxicas da lingüística xeral destacando a importancia das perspectivas sociolingüística e discursiva que enfatizaron a idea de que a través dos usos lingüísticos podemos acceder a ideoloxías sociais e situacións de desigualdade. Neste sentido, consideramos que a reflexión sobre a linguaxe non sexista nas aulas pode servir para exemplificar a importancia de superar o modelo didáctico gramatical e ampliar o enfoque comunicativo incluíndo reflexións sociodiscursivas.

Alén diso, sumámonos aos movementos de renovación pedagóxica que defenden que é posíbel un modelo de ensino-aprendizaxe comunicativo, asentado na interacción co alumnado. Por ese motivo, propuxemos unha intervención baseada na discusión oral que ten por finalidade conseguir que o alumnado cree e reelabore o coñecemento a través da discusión e a mediación dun profesorado que debe limitarse a proporcionar ferramentas e non a transmitir contidos que deban ser adquiridos de forma irreflexiva. De feito, as nosas gravacións non só dan conta da adquisición dunha nova visión sobre as linguas, senón tamén dunha mellora das capacidades reflexivas e argumentativas do alumnado conforme avanza o grao de profundidade sobre os temas tratados.

Finalmente, a importancia dos grupos de debate tamén debe avaliarse atendendo á significatividade para o alumnado dos contidos tratados. Non podemos afirmar que só mediante grupos de debate poidamos mudar ideoloxías e actitudes. Porén, a reflexión e a visibilización da discriminación social en xeral e a de xénero en particular esperta a concienciación dos individuos e desa maneira fainos máis sensíbeis ao

cambio. Nos grupos de debate que analizamos para este traballo, non só puidemos comprobar como rapaces e rapazas se retractaron de opinións previas por consideralas pouco reflexivas, senón que tamén conseguiron, coa mediación da moderadora, achegarse a cuestións moi especializadas sobre o sexismo lingüístico e dar resposta a boa parte dos conflitos esenciais que habitualmente presenta.

Ignacio Bosque (2012) criticou afervoadamente a depuración lingüística nun informe asinado por todos os membros da RAE destacando o problema que suporía para o ensino ao impedir que a mocidade se exprese con corrección e rigor por entender que a depuración lingüística implica prescindir de determinados matices gramaticais. Desde o noso punto de vista, non é un atranco contra a corrección e, moito menos, contra o rigor se entendemos, tal e como postularon os enfoques sociodiscursivos da lingüística xeral, que as linguas sustentan e transmiten ideoloxías e valores.

Alén diso, os debates que realizamos tamén desbotarían a idea suxerida por Bosque (2012:17) de que a depuración lingüística imposibilita que o alumnado poida “argumentar, desenvolver sus pensamientos, defender sus ideas, luchar por sus derechos y realizarse personal y profesionalmente”. En realidade, parece que coas técnicas axeitadas os datos apuntan exactamente ao contrario, xa que os debates realizados nestes dous institutos serviron para mellorar notabelmente as técnicas argumentativas do alumnado a través da reflexión colectiva e a influencia mutua de ideas, o intercambio e o confronto de opinións. Así mesmo, convidaron a explorar novas liñas de coñecemento por ilustrar con claridade a dimensión social das linguas e facilitaron que rapazas e rapaces comprendesen que a loita polos seus dereitos e a denuncia das desigualdades sociais é un bo camiño para reflexionar sobre si mesmos e desa maneira poder decidir quen queren ser.

Convencións de transcripción

1. Os nomes propios foron substituídos por un código que inclúe un número que serve como distintivo, o sexo –home ou muller– e o lugar no que se realizou a gravación –Santiago de Compostela ou Negreira.
2. O modelo de lingua que se transcribe é fiel ao texto oral e por ese motivo non substituímos as formas dialectais ou de realización sistemática da fala. Non obstante, a funcionalidade para a recuperación da información nos buscadores do proxecto CORILGA fai que nalgúns casos os criterios se desvíen da representación ortográfica habitual, tal e como acontece nos clíticos do pronome persoal ou nos alomorfos -lo(s), -la(s), -no(s), -na(s) que aparecen separados mediante un guión. Exemplo: deixáron-o, conócen-se.

3. Alongamento dun son → : :: :::
4. Corte abrupto no medio dunha palabra → texto afect#
5. Pausa breve ou mediana → | ou ||
6. Fenómenos non simultáneos con elementos verbais → ()
7. Fenómenos simultáneos con elementos verbais → {(fenómeno) texto afectado}
8. Solapamento → [texto afectado]
9. Discurso directo reproducido → “texto afectado”
10. Comentarios da transcritora → < >
11. Fragmento de transcripción omitido → [...]

Agradecementos

Agradézolle a Lidia Teixeira e a Xosé Luís Regueira a lectura e as observacións feitas a unha versión previa deste artigo. Tamén quero darlles as grazas a María López Sánchez e a Ignacio Castro Mera por permitirme levar a cabo as gravacións nas súas aulas, así como a todas as persoas que participaron nos debates pola confianza depositada.

Referencias bibliográficas

- Alcalde Mato, N. (2011): “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6, 9-23.
- Allwright, R.L. (1984): “The importance of interaction in classroom language learning”, *Applied Linguistics* 5/2, 155-171.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO* (Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer).
- Bosque, I. (2012): “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. Disponível en http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf [consul. 31.05.2015].
- Bourdieu, P. (1971): “Systems of education and systems of thought”, en Young, M. (ed.), *Knowledge and control. New directions in the sociology of education* (London: Collier Macmillan).
- Bracho, T. (1990): “Capital cultural: impacto en el rezago educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 13-46.

- Bringas et alii (2012): *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario* (Vigo: Universidade de Vigo).
- Cambra, M. (1998): “El discurso en el aula”, en Mendoza, A. (ed), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (Barcelona: SEDLL, ICE, UAB).
- Cameron, D (1995): *Verbal Hygiene* (London: Routledge).
- Castro, O. (2008a): “Galego non sexista: de necesidade utópica a posibilidade real”, *Longalingua* 18, 22-33.
- Castro, O (2008b): “Rebatendo o que outros din da linguaxe non sexista”, *A Festa da Palabra Silenciada* 24, 39-49.
- Castro, O. (2010): “Galego: non sexista: como e por que avanzarmos cara a unha outra representación de xénero na lingua”, en Mosquera Carregal, J. (2010), *Lingua e xénero: VI xornadas sobre lingua e Usos*, 33-61 (A Coruña: Universidade da Coruña).
- Castro, O / Reimóndez, M. (2013): *Feminismos* (Vigo: Xerais).
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax* (Massachussets: The M.I.T. Press).
- Comenio, J. A. (1922) [1632]: *Didáctica Magna* (Madrid: Reus).
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Clevedon : Multilingual Matters).
- Dolz, J. / Gagnon, R. / Mosquera, S. (2009). “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, *Didáctica. Lengua y Literatura* 21, 117-141.
- Escandell Vidal, V. (2009): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *Monográficos Marco ELE* 9, 95-109.
- Esteve, O. (2001): “La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico”, en Salaberri, M. S. (coord.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, 61-82. (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase* (Madrid: Edinumen).
- Ferreira, O. (2011): “Do ensino da lingua á lingua no ensino”, *Linguarum Arena* 2, 121-137.
- Ferrière. A. (1971): *La escuela activa* (Madrid: Studium).
- Freire, P. (2006): *El grito manso* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gil Flores, J. (2008): “La metodología de investigación mediante grupos de discusión”, *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* 10-11, 199-212.
- Goddard, A. / Meân, L. (2009): *Language & gender* (London: Routledge).

- Granados, A. (2003): *Las funciones sociales de la escuela*, en Palomares, F. (ed.), *Sociología de la Educación*, 121-141 (Madrid, Síntesis).
- Hemmings, R. (1975): *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A.S Neill y la escuela de Summerhill* (Madrid: Alianza editorial).
- Hymes, D. (1962): "The ethnography of speaking" in Blount, B.G. (ed.): *Language, culture and society. A book of readings*, 248-282, (Illinois: Waveland Press).
- Ibáñez, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. (Madrid: Siglo XXI).
- Kaufman, M. (1999): "Men, feminism, and men's contradictory experiences of power", en Kuypers (ed.), *Men and power*, 59-83 (Halifax: Fernwood Publishing).
- Kowal, M. / Swain, M. (1994): "Using collaborative language production tasks to promote students language awareness", *Language Awareness* 3 (2), 73-93.
- Kramsch, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue* (Paris: Hatier-Credif).
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* (Madrid: Pirámide).
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistics Patterns* (Filadelfia, University of Pennsylvania).
- Labov, W. (1982): *The social stratification on english in New York City* (Washington D.C: Center for applied linguistics).
- Llobera, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Siguán, M. (ed.): *La enseñanza de la lengua por tareas*, 17-38, (Barcelona: Horsori).
- Lomas, C. / Osoro, A. / Tusón, A. (1992): "Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", *Signos Teoría y Práctica de la Educación* 7, 27-53.
- López-Navajas, A. (2014): "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación* 363, 282-308.
- López Sández, M. (2008): *Paisaxe e nación. A creación discursiva do territorio* (Vigo: Galaxia).
- Makarenko, A. (1967) [1933-1935]: *Poema pedagógico* (Barcelona: Planeta).
- Makarenko, A. (1977) [1938]: *Banderas en las torres* (Barcelona: Planeta).
- Marco, A. (2007): "Por un uso non discriminatorio da linguaxe", en Fariña *et alii* (coord.), *O reto da igualdade. Feminismo, xénero e universidade* 123-140 (Vigo: Galaxia).
- Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0.

- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador* (Barcelona: Editorial Laertes).
- Moreno, M. (1993): *Como se enséña a ser niña en la escuela* (Barcelona: Icaria).
- Moure, T. (2003) “A batalla das linguas no mundo actual: multilingüismo e antiglobalización”, *Grial* 160, 19-29.
- Moure, T. (2012): *Queeremos un mundo novo. Sobre cápsulas, xéneros e falsas clasificacións* (Vigo: Galaxia).
- Neill, A. S. (1960): *Summerhill: A radical approach to child rearing* (Michigan: Hart Publishing Company).
- Nussbaum, L. (1995): “Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 3, 33-4.
- Nussbaum L. / Tusón, A (1996) “El aula como espacio cultural y discursivo”, *Signos. Teoría y práctica de la educación* 17, 14-21.
- Ortega, P. (2007). “Educación y conflicto”, en Touriñán, J.M (dir.), *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*, 93-120 (Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ICE).
- Palacios, J. (1989): *La cuestión escolar: críticas y alternativas* (Barcelona: Laia).
- Petrus, A. (1997): “Concepto de educación social”, en Petrus, A. (ed.), *Pedagogía social*, 9-39 (Barcelona: Ariel).
- Queizán, M. X. (2008): “O verbo patriarcal”, *A Festa da Palabra Silenciada* 24, 6-10.
- Ramírez Goicoechea, E. (1996): *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*, (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI).
- Regueira, X. L. (2012): “Autenticidade e calidade da lingua: purismo e planificación lingüística no galego actual”, *Estudos de Lingüística Galega* 4, 187-201.
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral* (Estrasburgo: Consejo de Europa).
- Spender, D. (1987): *Man made language* (London: Routledge).
- Tusón, A. (1994): “Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la Lengua”, *Revista Textos* 1, 45-52.
- Van Dijk, A. (1997): *Discourse as social interaction* (London: SAGE).
- Van Lier, L. (2002): “La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas”, en Cots J.M. / Nussbaum, L. (eds), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, 33-54 (Lleida: Milenio).
- Vez, J. M. (2009): “Multilingual education in Europe: policy developments”, *Porta Linguarum* 12, 7-29.

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica D.L).
- Wittgenstein, L. (1969) [1953]: *Philosophical investigations* (Oxford: Blackwell).
- Xunta de Galicia (2003): *Educación e xénero: a discriminación no ámbito escolar galego* (Santiago de Compostela: Servizo Galego de Igualdade).
- Zanón, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *CABLE*, 5, 19-27.
- Zayas, F. (2006): “La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”, en García Gutiérrez, M^a E. (coord.), *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, 69-100 (Murcia: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación y Cultura).