

**Lingua, poder e adolescencia no  
proceso de substitución lingüística.  
Análise crítica do discurso nun centro  
de ensino secundario dunha vila galega**

**Miguel Rodríguez Carnota**

---

**Tese doutoral UDC**

**Ano 2020**

**Directora: Renée DePalma Ungaro**

**Programa de doutoramento en Equidade e Innovación en Educación**

**VOLUME I**



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

## AGRADECEMENTOS

A Abel, Amaro, Ánxela, Estela, Helena, Olalla, Paulo, Rosa, Uxío e Vitoria, mozas e mozos que informaron este traballo cos testemuños da súa adolescencia.

A todas e todos aqueles que foron, son e serán marxinados por falaren na lingua do seu país.

### Nota:

Nas citas desta tese son miñas todas as traducións que proveñen de fontes escritas en linguas diferentes ao galego.

# RESUMO / RESUMEN / ABSTRACT

## Resumo

Ao longo das últimas décadas o descenso do número de falantes do idioma galego foi especialmente acusado nos sectores de idade correspondentes á infancia e á mocidade. Ante este desalentador panorama, corenta anos despois da incorporación parcial do idioma galego ao sistema educativo, é hora de analizar en profundidade cal é o papel real que os centros educativos xogan na preservación, na continuidade histórica e na promoción do uso da lingua propia do país como vehículo normal de comunicación. Tamén é preciso detectar se, como parece, moitas das situacións que dentro dos centros educativos se producen por volta do conflito lingüístico galego provocan relacións de desigualdade por razón de lingua entre o alumnado. Xunto coa observación participante exercida polo investigador durante un longo período de tempo, este estudo de caso recolle o testemuño de dez persoas informantes de ambos os sexos, galegofalantes efectivas ou con vontade de selo, ex-alumnas e ex-alumnos dun centro público de educación secundaria dunha vila galega durante a pasada década. Estes testemuños servirán de base para unha análise en profundidade que nos achegue unha luz sobre as anteriores cuestións.

**Palabras-chave:** *lingua galega, sistema educativo, conflito lingüístico, análise do discurso, encubrimiento, acoso escolar.*

## Resumen

A lo largo de las últimas décadas la disminución en el número de hablantes del idioma gallego ha sido especialmente acusada en los sectores de edad correspondientes a la infancia y la juventud. Ante este desalentador panorama, cuarenta años después de la incorporación parcial de la lengua gallega al sistema educativo, es hora de analizar en profundidad cuál es el papel real que juegan los centros educativos en la preservación, la continuidad histórica y la promoción del uso de la lengua propia del país como vehículo normal de comunicación. También es necesario detectar si, como parece, muchas de las situaciones que dentro de los centros

educativos se producen en torno al conflicto lingüístico gallego causan relaciones de desigualdad por razón de idioma entre el alumnado. Junto con la observación participante realizada por el investigador durante un largo período de tiempo, este estudio de caso recoge el testimonio de diez personas informantes de ambos sexos, gallegohablantes efectivas o con voluntad de serlo, exalumnas y exalumnos de un centro público de educación secundaria en una *vila* gallega durante la última década. Estos testimonios servirán de base para un análisis en profundidad que nos aporte una luz sobre las anteriores cuestiones.

**Palabras clave:** *lengua gallega, sistema educativo, conflicto lingüístico, análisis del discurso, encubrimiento, acoso escolar.*

## Abstract

Over the last few decades, the decrease in the number of speakers of the Galician language has been particularly pronounced in the age groups of childhood and youth. Given this discouraging picture, forty years after the partial incorporation of the Galician language into the educational system, it is time for a thorough analysis of the real role that schools play in the preservation, the historical continuity and the promotion of the usage of the community's own language as a normal vehicle of communication. It is also necessary to detect whether, as it seems, many of the situations that occur in schools relative to the Galician language conflict may cause relations of inequality among students due to language usage. Along with the participant observation carried out by the researcher during a long period of time, this case study collects the testimony of ten informants of both sexes, effective or endeavouring Galician speakers, former students of a public secondary school in a Galician small town during the last decade. All these testimonies will serve as a basis for an in-depth analysis that sheds light on the aforementioned issues.

**Keywords:** *Galician language, educational system, linguistic conflict, discourse analysis, passing, school harassment.*

# ÍNDICE

## VOLUME I

<b>MOTIVACIÓN E OBXECTIVOS</b>	<b>1</b>
MOTIVOS DO ESTUDO	1
OBXECTIVOS	5

## **PARTE I: CONTEXTUALIZACIÓN, METODOLOXÍA E ANÁLISE PRELIMINAR** **10**

### **CAPÍTULO 1**

<b>CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: LINGUA, CULTURA E ESCOLA EN GALIZA NO DECURSO DOS SÉCULOS</b>	<b>10</b>
1.1. IDIOMA GALEGO E ENSINO AO LONGO DA HISTORIA	10
1.2. O TEMPO PRESENTE: A PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA	16

### **CAPÍTULO 2**

<b>CONTEXTUALIZACIÓN FÍSICA: DESCRICIÓN DO EDIFICIO DO IES</b>	<b>24</b>
2.1. SITUACIÓN	25
2.2. DESCRICIÓN DO EDIFICIO	26
2.3. PANOPTISMO	28
2.4. SALAS DE INFORMÁTICA (TIC)	29

### **CAPÍTULO 3**

<b>METODOLOXÍA</b>	<b>31</b>
3.1. METODOLOXÍA CUALITATIVA	31
3.2. PRIMEIRA ESTRATEXIA DE RECOLLIDA DE DATOS: AS ENTREVISTAS	34
3.3. SEGUNDA ESTRATEXIA DE RECOLLIDA DE DATOS: A OBSERVACIÓN	55
3.4. MARCOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE DATOS	63
3.5. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) E A LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL (LSF)	65

### **CAPÍTULO 4**

<b>UNHA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O CONFLITO LINGÜÍSTICO NO LUGAR. ESTUDO DUNHA ACTA DA APA NOS ALBORES DO INSTITUTO (1979)</b>	<b>75</b>
--	-----------

## **PARTE II: DESCRICIÓN E ANÁLISE DA VIVENCIA DO CONFLITO LINGÜÍSTICO NO INSTITUTO** **86**

### **CAPÍTULO 5**

<b>ANTECEDENTES. A VIVENCIA DO CONFLITO LINGÜÍSTICO NAS PERSOAS INFORMANTES DURANTE AS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA (ANT)</b>	<b>86</b>
5.1. OPCIÓN 1: MANTEMENTO DO IDIOMA GALEGO NO NOVO ÁMBITO ESCOLAR. GALEGOFALANTES EN SOLITARIO	90
5.2. OPCIÓN 2: DE GALEGO A CASTELÁN. MIMETIZACIÓN PRECOZ MEDIANTE A ESCOLLA DO CASTELÁN PARA O ÁMBITO ESCOLAR	103

5.3.	OPCIÓN 3. MANTEMENTO NON PROBLEMÁTICO DO CASTELÁN NO NOVO ÁMBITO ESCOLAR	119
5.4.	CONCLUSIÓNS	132

## **CAPÍTULO 6**

### **EFFECTOS DA SINGULARIDADE COMO GALEGOFALANTES E ATAQUES POR RAZÓN DE LINGUA PROVENIENTES DOS IGUAIS (SIN) 134**

6.1.	INFORMANTES QUE MANTIVERON O USO DO GALEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA	136
6.2.	INFORMANTES GALEGOFALANTES QUE MUDARAN DE LINGUA AO ENTRAREN EN CONTACTO CO SISTEMA ESCOLAR	159
6.3.	INFORMANTES CASTELANFALANTES QUE MANTIVERAN O SEU IDIOMA AO ENTRAREN EN CONTACTO CO SISTEMA ESCOLAR	170
6.4.	CONCLUSIÓNS	198

## **CAPÍTULO 7**

### **EFFECTOS DA SINGULARIDADE COMO GALEGOFALANTES E ATAQUES POR RAZÓN DE LINGUA PROVENIENTES DO PROFESORADO (SPR) 202**

7.1.	A EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA. OS ANOS PREVIOS	202
7.2.	SITUACIÓNS CONFLITIVAS E ATAQUES POR PARTE DO PROFESORADO A ALUMNOS GALEGOFALANTES	211
7.3.	CONCLUSIÓNS	226

## **CAPÍTULO 8**

### **A INFLUENCIA DO CENTRO DE ENSINO NAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DAS PERSOAS INFORMANTES (INF) 228**

8.1.	A ACCIÓN DESFAVORÁBEL DO CENTRO EDUCATIVO. DUALIDADE IDIOMÁTICA NO PROFESORADO E INCUMPRIMENTOS DA LEXISLACIÓN LINGÜÍSTICA	229
8.2.	A ACCIÓN FAVORÁBEL DO CENTRO EDUCATIVO. INFLUENCIA DA MATERIA DE LINGUA E LITERATURA GALEGA E DO SEU PROFESORADO. ACTITUDES E OPINIÓNS AO REDOR DO ENDLG/EDLG	257
8.3.	CONCLUSIÓNS	282

## **CAPÍTULO 9**

### **CALIDADE DA LINGUA E VARIEDADE LINGÜÍSTICA. AUTOPERCEPCIÓN COMO GALEGOFALANTES E CHOQUE DE LEXITIMIDADES (CAL) 285**

9.1.	CALIDADE DA LINGUA E VARIEDADE UTILIZADA	285
9.2.	VALORACIÓN DA CALIDADE DO GALEGO NO SEU MEDIO E AUTOPERCEPCIÓN DAS PERSOAS INFORMANTES COMO GALEGOFALANTES	294
9.3.	NEOFALANTES?	305
9.4.	CHOQUE DE LEXITIMIDADES	308
9.5.	CONCLUSIÓNS	314

## **CAPÍTULO 10**

### **ANÁLISE DA PAISAXE LINGÜÍSTICA DO CENTRO EDUCATIVO (PAI) 316**

10.1.	A PAISAXE LINGÜÍSTICA: CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	316
10.2.	ANÁLISE DA PAISAXE LINGÜÍSTICA DO INSTITUTO E OS SEUS ARREDORES	318
10.3.	PAISAXE LINGÜÍSTICA E CONFLITO LINGÜÍSTICO NO INSTITUTO	335
10.4.	IMPACTO DA CONFIGURACIÓN DA PL DO INSTITUTO NAS ACTITUDES DAS E DOS INFORMANTES	342

<b>CAPÍTULO 11</b>	
<b>AS MUDANZAS DE HÁBITOS LINGÜÍSTICOS NA ADOLESCENCIA. AS CAUSAS, A EVOLUCIÓN E AS CIRCUNSTANCIAS DESTES PROCESOS. (MUD)</b>	<b>354</b>
11.1. DE GALEGO A CASTELÁN: AMARO, UXÍO E ÁNXELA	355
11.2. DE CASTELÁN A GALEGO: PAULO, ESTELA E HELENA	371
11.3. A MUDANZA IDIOMÁTICA INHIBIDA: OLALLA, VITORIA, ABEL E ROSA	392
11.4. CONCLUSIÓNS	415
<b>CAPÍTULO 12</b>	
<b>LUGARES SEGUROS (LUG)</b>	<b>418</b>
12.1. O PROGRAMA DE RADIO, DENTRO E FÓRA DO INSTITUTO	419
12.2. O COLECTIVO, OASIS E PUNTO DE ENCONTRO	422
12.3. AS REDES SOCIAIS, LUGAR SEGURO FÓRA DO ESPAZO REAL	431
12.4. COMPOSTELA COMO LUGAR DE AUTORREALIZACIÓN GALEGOFALANTE	436
12.5. CONCLUSIÓNS	441
VOLUME II	
<b>PARTE III: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE EVENTOS ESPECIALMENTE SIGNIFICATIVOS</b>	<b>443</b>
<b>CAPÍTULO 13</b>	
<b>A LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL E A ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE</b>	<b>443</b>
<b>CAPÍTULO 14</b>	
<b>O DISCURSO DA NEGACIÓN DO ACOSO (DIN)</b>	<b>449</b>
14.1. A DIVERXENCIA UXÍO/ABEL	449
14.2. AMARO E O PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS	479
14.3. PAULO: A MEMORIA SELECTIVA E A ATENUACIÓN DO <i>FEITO</i>	492
<b>CAPÍTULO 15</b>	
<b>O DISCURSO DA AFIRMACIÓN DO ACOSO</b>	<b>507</b>
15.1. ABEL, OU A VITAL IMPORTANCIA DO PROTAGONISTA SECUNDARIO	507
15.2. ÁNXELA, OU O TESTEMUÑO DOS ATAQUES EN PRIMEIRA PERSOA	519
<b>PARTE 4: METAANÁLISE</b>	<b>536</b>
<b>CAPÍTULO 16</b>	
<b>PSICOLOXIZACIÓN E SOCIALIZACIÓN DO FENÓMENO DAS AGRESIÓNS NA DIVERXENCIA UXÍO/ABEL</b>	<b>536</b>
16.1. CONCLUSIÓNS	541
<b>CAPÍTULO 17</b>	
<b>BULLYING OU NON? RESOLUCIÓN DO PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS NO INFORMANTE AMARO</b>	<b>543</b>

17.1. CONCLUSIÓNS	552
<b>CAPÍTULO 18</b>	
<b>O ESTIGMA E AS ESTRATEXIAS DE ENCUBRIMENTO</b>	<b>554</b>
18.1. TESTEMUÑOS DE INFORMANTES ENTENDIDOS COMO <i>PASSING</i>	559
18.2. CONCLUSIÓNS	569
<b>CONCLUSIÓNS FINAIS</b>	<b>571</b>
<hr/>	
<b>RESPOSTA AOS OBXECTIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>571</b>
<b>RESPOSTA AOS OBXECTIVOS XERAIS</b>	<b>589</b>
OBXECTIVO 1	589
OBXECTIVO 2	594
<b>EPÍLOGO</b>	<b>606</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>610</b>
<hr/>	
<b>ANEXOS</b>	<b>642</b>
<hr/>	



## LISTA DE ABREVIATURAS

### XERAL

ACD	Análise crítica do discurso
CEIP	Colexio de educación infantil e primaria
EDLG	Equipo de dinamización da lingua galega
EDNLG	Equipo de normalización e dinamización da lingua galega
IES	Instituto de educación secundaria
LSF	Lingüística sistémico-funcional
PL	Paisaxe lingüística

### CAPÍTULOS

ANT	Capítulo 5 — <i>Antecedentes. A vivencia do conflito lingüístico nas persoas informantes durante as etapas de educación infantil e primaria</i>
CAL	Capítulo 9 — <i>Calidade da lingua e variedade lingüística. Autopercepción como galegofalantes e choque de lexitimidades</i>
DIN	Capítulo 14 — <i>O discurso da negación do acoso</i>
INF	Capítulo 8 — <i>A influencia do centro de ensino nas actitudes lingüísticas das persoas informantes</i>
LUG	Capítulo 12 — <i>Lugares seguros</i>
MUD	Capítulo 11 — <i>As mudanzas de hábitos lingüísticos na adolescencia. As causas, a evolución e as circunstancias destes procesos</i>
PAI	Capítulo 10 — <i>Análise da paisaxe lingüística do centro educativo</i>
SIN	Capítulo 6 — <i>Efectos da singularidade como galegofalantes e ataques por razón de lingua provenientes dos iguais</i>
SPR	Capítulo 7 — <i>Efectos da singularidade e ataques por razón de lingua provenientes do profesorado</i>

## ENTREVISTAS

AB	Abel
AM	Amaro
AN	Ánxela
EN	Entrevistador
ES	Estela
HE	Helena
OL	Olalla
RO	Rosa
UX	Uxío
VI	Vitoria

## MOTIVACIÓN E OBXECTIVOS

### MOTIVOS DO ESTUDO

Datos estatísticos persistentes veñen confirmando que o acelerado proceso de substitución da minorizada lingua galega pola hexemónica española avanza nas últimas décadas de xeito especialmente veloz nos segmentos de idade correspondentes á infancia e á adolescencia (Instituto Galego de Estatística, 2004, 2014, 2019; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2007, 2008, 2011). A pesar de certas valoracións favorábeis xurdidas tempo atrás a respecto das actitudes de mozas, mozos e adolescentes sobre a lingua galega, a investigación cualitativa máis recente e completa (Consello da Cultura Galega, 2017; Formoso Gosende, 2013; Iglesias Álvarez, 2002) vén denunciando a existencia entre a mocidade dunha serie de actitudes contraditorias arredor do idioma propio do país, que inclúen a persistencia de múltiples e variados prexuízos comunmente aceptados e a aparición doutros novos.

Non é segredo que nos atopamos coa xeración menos galegofalante da historia de Galiza e que unha evolución continuada no tempo da actual tendencia pode levar nun futuro non moi distante á práctica desaparición da lingua galega ou, no menos grave dos casos, á súa marxinalización como instrumento de uso común para a comunicación entre as persoas. Sendo certo que a mocidade está a abandonar o uso da lingua galega a un ritmo en termos históricos trepidante, tamén o é que dentro desta franxa etaria, ao igual que no resto da poboación, se producen certas contradicións e conflitos, algúns dos cais tratarei de desvelar a partir desta investigación.

O constatado abandono da lingua galega por parte das camadas máis novas da poboación é unha das características propias dos procesos de substitución lingüística como os descritos hai varias décadas por Louis-Jean Calvet (1981), un modelo doadamente aplicábel ao caso galego. Outra das características destes procesos é a da expansión da lingua dominante desde os núcleos urbanos ao medio rural. Na Galiza, as vilas representan un espazo intermedio entre estes dous ámbitos poboacionais. Definidas pola RAG como aquelas entidades de poboación “máis pequena[s] ca a cidade e máis grande ca a aldea, que en Galicia adoita[n] ter un núcleo urbano e ser o centro económico e administrativo dun concello ou dunha comarca”, as vilas, pola súa composición sociolóxica e os hábitos lingüísticos asociados a elas, representan un marco de extraordinario interese para o estudo da evolución do uso da lingua galega na sociedade. Por esa dupla condición como lugares onde se funden os ámbitos rural e urbano, as

vilas, xunto coas áreas periurbanas, son un punto de fricción, un lugar onde as linguas castelá e galega chocan con especial intensidade. Sitúase a presente experiencia no marco do ambiente vilego dun concello que, atendendo ao seu grao de urbanización, ten a cualificación estatística de ZIP ou zona intermedia de poboación no seu rango alto (Instituto Galego de Estatística, 2016), onde unha mocidade que se expresa moi maioritariamente en castelán convive con sectores xuvenís galegofalantes e, incluso, con colectivos de mozas e mozos organizados ao redor da defensa e a promoción da lingua galega. O pano de fondo desta complexa estrutura sociolingüística vilega fai resaltar as contradicións, intensificar os contrastes e pór de relevo aspectos que serán de moito interese para a presente pesquisa. Ao longo deste traballo, a vila onde se desenvolven os feitos será referida como a *Vila*, grafada con letra maiúscula.

Legalmente concibidas como ámbitos de coñecemento, promoción e dinamización da lingua galega nun proceso tendente á normalización social do idioma —un de cuxos fitos principais é a publicación da vixente Lei de normalización lingüística en 1983— existen razóns suficientes para entender que os centros escolares están a cumprir defectuosamente este papel que se lles encomenda. Segundo un informe publicado hai poucos anos pola Mesa pola Normalización Lingüística (2016), esta deixación de funcións é especialmente alarmante en etapas como a infantil e en ámbitos como os urbanos. Mais tamén no ensino secundario hai elementos para pensar que estas institucións educativas estarían a cumprir un papel, no lingüístico, máis reprodutor que emancipador, e que esta reprodución se concreta moi especialmente no referido á consideración e ao uso real da lingua galega na súa relación coa hexemónica castelá.

A primeira causa desencadeante da investigación que aquí presentamos é a observación diaria de múltiples e controvertidas situacións que reflicten o conflito, en ocasións larvado, entre ambas as linguas e os seu falantes, desenvolvida no contexto dun centro de ensino de educación secundaria. Xorde a partir desa observación a necesidade de desvelar o que sucede dentro dunha institución escolar con aquelas alumnas e alumnos que nun ambiente maioritariamente castelanizado falan normalmente galego ou queren falalo, o cal nos levará necesariamente a describir o papel real que esta institución educativa xoga ao redor da lingua nun momento histórico de substitución lingüística acelerada, dentro dun contorno vilego inmerso de cheo no conflito lingüístico. En concreto, entre os puntos de partida da investigación xurdidos dunha observación espontánea exercida en primeira persoa e durante longos anos dentro do centro escolar, podemos salienta os seguintes feitos:

- a) Obsérvanse numerosos casos de alumnas e alumnos galegofalantes que mudan de lingua nas primeiras semanas ou nos meses iniciais da súa estadía no instituto e non recuperan o uso normal do galego en toda a escolaridade.
- b) Obsérvase que incluso certas fillas e fillos de familias galegofalantes, dos que se ten constancia que utilizan o galego no seu ámbito familiar, falan habitualmente en castelán cos seus pares. Estas dúas primeiras observacións están en liña con estudos recentes nos que se describe como alumnas e alumnos galegofalantes mudan de lingua ao entraren en contacto co medio escolar (Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2018a).
- c) Obsérvase a existencia dunha presión social negativa exercida dentro da institución sobre os escasos alumnos e alumnas galegofalantes normalizados. É unha presión que pode realizarse dun xeito máis ou menos explícito e que se exerce tanto por parte dos iguais como de sectores localizados do profesorado. É unha presión unívoca, pois non se observa no sentido contrario. Por causa desta presión social negativa tense constatado o fracaso de iniciativas dirixidas á muda de lingua habitual do castelán ao galego por parte de grupos concretos de alumnas e alumnos que desexaban facelo.
- d) Obsérvase que os alumnos e alumnas tenden a falar máis galego fóra que dentro do instituto. Tense observado o intrigante feito de que un significativo número de alumnas e alumnos inician un uso parcial do galego só unha vez que abandonan a institución educativa.
- e) Constátase a través da observación espontánea a xa coñecida aleatoriedade no seguimento da normativa lingüística vixente por parte do profesorado á hora de impartir as súas aulas. O cumprimento da normativa legal a respecto da utilización de cada unha das linguas en conflito acaba na práctica real dependendo en boa medida das actitudes voluntarias e individuais do profesorado nun ou noutro sentido: unhas veces en favor do galego e outras, moito máis frecuentes, en favor do castelán.

Estas circunstancias fanme entender que a política lingüística oficial de dinamización e promoción da lingua galega baseada no paradigma do *bilingüismo harmónico* (Regueiro Tenreiro, 1997, 2001) non está sendo efectiva nos fins que proclama. Ao nivel concreto do centro de ensino, as formulacións legais harmonizadoras e os resultados observados entran en severa contradición e alentan unha visión máis conflitiva que cordial da cuestión lingüística. Non

é o mesmo o que se proclama que o que se observa. Algo está a suceder para que aquelas alumnas e alumnos que entran galegofalantes decidan claudicar do seu idioma e adoptar o castelán, e para que aqueles castelanfalantes que queiran mudar o seu hábito lingüístico cara ao galego teñan que transitar por terreos inzados de dificultades. Todo isto sucede dentro dun medio escolar que se supón respectuoso coas opcións individuais do alumnado, para alén de aceptador, revitalizador e promotor da lingua galega, un medio que ademais aparece formalmente galeguizado na súa paisaxe lingüística. Ese conxunto de vivencias que modelan os comportamentos lingüísticos do alumnado permanece oculto ou velado aos ollos do profesorado, incluso aos daquel sector do profesorado máis sensíbel e implicado na defensa e promoción da lingua galega. É a nosa tarefa entrar nesa caixa negra, deixar que os protagonistas expoñan o seu relato e constrúan os seus discursos. Complementariamente, débese sistematizar a observación espontánea sobre o fenómeno da lingua no centro escolar, exercela durante un período de tempo razoábel e tirar de todo isto as conclusións pertinentes, acadadas á luz de diferentes e contrastados marcos teóricos.

En liña con Michel Foucault, o *poder* non será entendido neste traballo tanto como aquilo que se posúe senón como aquilo que se pon en circulación ao longo do corpo social en beneficio de clases sociais e de ideoloxías concretas. Baixo esta óptica, poder e ideoloxía son conceptos tan próximos que resultan en ocasións interábeis. O poder, ao ser exercido máis que posuído, “inverte os individuos, pasa por eles e a través deles” en relacións que “descenden fundamentalmente no espesor da sociedade” (Foucault, 1977, p. 27.), xerando unha microfísica expansiva que os aparatos e as institucións poñen en xogo para o seu beneficio. As ideoloxías lingüísticas que operan na sociedade galega ao redor do idioma son un acaído e próximo exemplo do funcionamento do poder no corpo social. Todo o que sucede e se sitúa dentro do conflito lingüístico galego (as ideoloxías, os xuízos e prexuízos, as accións e as resistencias) merece ser estudado desde a óptica da transmisión infinitesimal do poder. A microfísica do poder abre camiños diversos, marcos interpretativos que virán enriquecer o xeito de entender ese conflito, as súas causas inmediatas e as súas consecuencias. As institucións educativas, igual que outro tipo de institucións sociais, son campos onde a circulación do poder con toda a súa carga ideolóxica se fai máis patente e contrastábel.

Este exercicio do poder “é crecentemente logrado a través da ideoloxía, e máis concretamente, a través dos mecanismos ideolóxicos da lingua”. Coincidimos nesta afirmación con Norman Fairclough (1989, p. 2), impulsor e destacado teórico da escola que se deu en chamar Análise Crítica do Discurso, na valoración sobre as íntimas relacións existentes entre lingua, ideoloxía e poder, unhas relacións igualmente establecidas e estudadas, para alén do xa mencionado

Foucault desde ópticas diversas, por Pierre Bourdieu (1991) ou Jürgen Habermas (1987). Na obra citada, Fairclough pon o foco sobre o estudo das “supostos do ‘sentido común’, que están implícitos nas convencións sobre as que a xente interactúa lingüisticamente, das cais a xente normalmente non é consciente” (*op. cit.*, p. 2). Este interesante enfoque, que resume boa parte dos obxectivos da análise crítica do discurso, hanos servir para unha dupla función. A primeira é a de interpretar a existencia e o afloramento cotián e socialmente normalizado dos prexuízos habituais existentes en amplos sectores ao redor da nosa propia lingua, asuncións con frecuencia revestidas dese “sentido común” que Fairclough menciona. A segunda é a de analizar pormenorizadamente o discurso das e dos nosos informantes en relación coas súas propias experiencias coa lingua galega durante os seus anos de escolaridade, para tratar de desvelar e sacar á luz aspectos normalmente velados ou ocultos incluso para elas e eles mesmos. Certas técnicas relacionadas con esta análise crítica do discurso como a lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1979, 2014) hannos axudar grandemente neste cometido.

## OBXECTIVOS

As observacións citadas no capítulo anterior virían pór en cuestión a función social que os centros de ensino teñen legalmente establecida como espazos onde se ensina, promove e dinamiza a lingua galega. Pola contra, atopamos elementos que suxiren o que certos centros, e entre eles o que se estuda neste traballo, poden estar cumprindo o papel xustamente contrario. A pesar das tensións que se desenvolven no seu interior, onde operan ideoloxías e iniciativas diversas e con frecuencia contrapostas, estas institucións educativas actuarían máis que nada como axentes difusores da lingua e da cultura dominantes, converténdose en importantes instrumentos na transmisión infinitesimal daquelas ideoloxías que perpetúan desigualdades lingüísticas na sociedade galega. Este papel reprodutor do centro de ensino constituirá un importante obxecto de estudo desta tese.

Mais en ciencias sociais nada sucede en abstracto nin fóra da experiencia humana. Escollemos para interpretar o papel do centro educativo, no que á lingua galega se refire, o testemuño dunha serie de persoas novas que cumpren a dobre circunstancia de seren antigas alumnas do centro e de teren sido galegofalantes cos compañeiros e coas compañeiras durante a súa estada no instituto ou, cando menos, de teren intentado ou fortemente desexado un uso normalizado desa lingua. Esta experiencia vital deses ex-alumnos e ex-alumnas, complementada coa da observación continuada e participante que me posibilitou o ter traballado ininterrompidamente

como profesor nese centro de ensino durante vinte e un cursos escolares, é a que fornecerá os datos que serán posteriormente interpretados. Deste xeito, os obxectivos iniciais da pesquisa fórmulanse do seguinte xeito:

#### OBXECTIVOS XERAIS

- **Obxectivo 1**

A partir do seu propio testemuño e da observación continuada exercida polo investigador, explorar e interpretar os sucesos que conforman a experiencia vital dun número de adolescentes que fan ou aspiran a facer un uso normal da lingua galega nun contexto escolar vilego e maioritariamente castelanfalante. É este un contexto que a raíz da observación espontánea previa se presume adverso cara a un uso normalizado da expresión en idioma galego por persoas desa franxa etaria.

- **Obxectivo 2**

Co pano de fondo do conflito lingüístico galego, explicar e interpretar o papel práctico que, alén de formulacións legais ou teóricas, o centro educativo cumpre en canto á transmisión de ideoloxías, á creación de actitudes e ao fomento de hábitos lingüísticos entre o alumnado.

#### ACLARACIÓNS TEMINOLÓXICAS NA FORMULACIÓN DOS OBXECTIVOS

- Entendo esa **experiencia vital** como un conxunto moi amplo de acontecementos narrados que modulan hábitos, crean discursos e xeran comportamentos e ideoloxías, nucleados respecto do uso normal da lingua galega no contexto escolar.
- Entendo por **uso normal** ou **normalizado** da expresión en lingua galega aquel que exerce na práctica a consideración teórica da lingua propia do país como un instrumento comunicativo válido para calquera ambiente ou situación dentro



dese territorio, independentemente de que a súa realización falada e escrita se produza en contextos urbanos ou rurais, ou diante de persoas dunha ou outra idade, procedencia, clase social, nivel cultural ou calquera outra circunstancia diferenciadora. Este uso individual normalizado, que non presupón a existencia de normalidade social da lingua nun contexto social amplo, só ten os límites impostos polo sentido común e é equiparábel co uso persoal de calquera lingua hexemónica habitual en contextos carentes de conflito lingüístico xeneralizado, onde non se estean a verificar procesos de substitución como o noso. Fago neste caso un uso do concepto de normalidade adaptado ás circunstancias, máis individual que social, que pretende afondar na cuestión da posibilidade ou imposibilidade de usar sen restrición nin problema o idioma galego nunha sociedade lingüisticamente non normalizada. Especialmente, no contexto que se estuda e co fin que me propoño, considero como un indicador desa normalidade lingüística a posibilidade efectiva do uso irrestrito da lingua galega por parte de alumnas e alumnos cos seus pares, compañeiros e compañeiras de instituto que no contexto estudado se expresan habitualmente en castelán. Esta normalidade no uso da lingua galega por parte de falantes individuais corresponderíase nas súas funcións, fins e contextos de utilización a ese uso que a ampla maioría do alumnado no ambiente estudado fai da lingua castelá.

- A presunción inicial de **adversidade** ambiental cara ao uso normalizado da lingua galega por parte das e dos informantes é un feito que tratarei de describir, verificar, matizar ou, no seu caso, desbotar no transcurso da investigación. Esta presunción de adversidade aparece debido á observación continuada previa ao traballo de recolla de datos para a tese, que sinala a un abandono da lingua galega, nun lapso de tempo que varía desde poucos meses a dous ou tres anos, por parte do escaso alumnado que entraba na institución escolar falando habitualmente esa lingua. Tamén vén determinada pola observación directa e continuada do ambiente que rodea o escaso alumnado que chegado un momento decide adoptar o uso do galego, introducíndoo en novas situacións dentro da súa vida diaria e o seu ambiente social, e de certos testemuños vitais que, quer de xeito informal e inestruturado, quer no transcurso doutros traballos de investigación (Rodríguez Carnota, 2013), se obtiveron no seu día por parte desas persoas ao redor das súas experiencias lingüísticas. Outro dos feitos que inciden

nesta presunción de adversidade é a comprobación da creación, dentro ou fóra do centro escolar, de espazos acoutados onde adolescentes galegofalantes poden exercer como tais sen restricións, similares aos referidos en certos enfoques de investigación como *casas seguras*, *espazos seguros* ou *espazos para respirar* (Canagarajah, 1997; Joshua A. Fishman, 2001; O'Rourke, 2019). Observo que a creación destes espazos, máis que a razóns técnicas como a mellora mutua da competencia galegofalante, puidese ser principalmente debida a razóns sociolingüísticas, tal como a de poder expresarse en galego sen provocar reaccións non desexadas no medio habitual. Debido á intelixibilidade mutua entre galego e castelán, a existencia destes espazos carecería de sentido nun ambiente de permisividade e aceptación completa.

Os obxectivos xerais da investigación subdivídense e concrétanse en obxectivos parciais. Enunciarei agora estes obxectivos concretos da investigación, que foron algúns deles aparecendo progresivamente a medida que a investigación avanzaba, tal e como corresponde á investigación de tipo cualitativo:

#### OBXECTIVOS PARCIAIS

- a) Explicar cal é a reacción que as e os informantes atribúen aos seus pares ante o uso da lingua galega e determinar como esta resposta do medio modifica os hábitos lingüísticos das e dos adolescentes.
- b) Desvelar cal é a influencia que sobre as actitudes lingüísticas persoas informantes, todas elas cunha estreita relación coa lingua galega, exerce o profesorado do instituto no desenvolvemento da súa actividade profesional.
- c) Explicar cal é a autoconsideración que as e os entrevistados posúen da súa propia competencia na lingua galega, cal é o seu grao de autolexitimación como galegofalantes e determinar se esta percepción de si mesmos e mesmas inflúe na modelaxe dos seus hábitos lingüísticos.

- d) Estudar a paisaxe lingüística do centro educativo e dos seus arredores e determinar a súa influencia na modelaxe dos hábitos lingüísticos do alumnado informante.
- e) Descubrir e interpretar cales, como son e a causa da existencia dos ámbitos de resistencia que o alumnado galegofalante entrevistado crea como espazos acoutados, dentro ou fóra do instituto, onde o uso da lingua galega flúe sen restricións.
- f) Determinar a relación entre as situacións de discriminación lingüística descritas polas persoas informantes e as que a investigación sociolóxica analiza e interpreta por outras causas estigmatizantes relacionadas co xénero, a etnia ou a orientación sexual.
- g) Analizar detalladamente as descrições dos ataques recibidos por faceren uso da lingua galega en contextos non habituais fornecidas polas persoas informantes e estudar en que medida estes ataques merecen, tanto no seu discurso como á luz de determinados marcos teóricos, a consideración de fenómenos de *bullying* ou acoso escolar.

No apartado final deste traballo darei conta das respostas a cada un destes interrogantes.

# PARTE I: CONTEXTUALIZACIÓN, METODOLOXÍA E ANÁLISE PRELIMINAR

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: LINGUA, CULTURA E ESCOLA EN GALIZA NO DECURSO DOS SÉCULOS

#### 1.1. IDIOMA GALEGO E ENSINO AO LONGO DA HISTORIA

Desde a súa formación nos séculos VIII e IX como lingua romance diferenciada do latín até a definitiva incorporación do Reino de Galiza como ente subsidiario da Coroa de Castela no século XV, a lingua galega representou dentro do territorio galego o papel de lingua normal (Freixeiro Mato, 2009a). Aínda tendo presentes as diferenzas de todo tipo existentes entre a sociedade medieval e a presente, e séndomos conscientes do perigo que entraña analizar baixo presupostos actuais outros momentos históricos, outros fenómenos sociais, outras mentalidades, outros sistemas de coñecemento e outras crenzas compartidas –en definitiva, outras *epistemes*, segundo o termo cuñado por Foucault (1994)–, é un feito innegábel que en ausencia de interferencias foráneas a lingua galega foi durante este período a lingua de uso normal entre todas as persoas do país, independentemente da súa posición na sociedade. En galego redactábanse documentos, en galego falaban reis e vasallos, en galego facíanse tratos e casamentos durante este período de normalidade lingüística que se estende ao longo de setecentos anos. De entre centos de casos ilustrativos escollo como mostra dobremente significativa o valioso ensaio de Carlos Callón (2011) sobre un documento que en idioma galego certifica a máis antiga unión coñecida entre dous homes na península Ibérica, acontecida na Galiza do século XI. O estudo de Callón expresa a un tempo a normalidade no uso da lingua e a tolerancia nos usos sociais de aceptación da homosexualidade no seo daquela sociedade medieval.

A bonanza económica, a expansión da agricultura, o crecemento demográfico e o renacemento urbano marcan nos séculos XII e XIII o apoxeo da sociedade feudal e favorecen unha era de

esplendor da cultura en Galiza e en galego. Durante a chamada Era Compostelá, na que sobresa a figura do arcebispo Diego Xelmírez, Galiza acada os seus maiores niveis de desenvolvemento artístico e literario (Carballo, López, López Carreira, Obelleiro & Alonso, 1991; Villares, 1986). É a época da florecente arte románica, da extensa lírica medieval en galego e da preponderancia deste idioma como lingua de poder e de cultura fronte a outros romances peninsulares. É nesta época na que Antón Costa Rico (2004, p. 212) considera como non desatinado supor que existise algún sistema de “prácticas de aprendizaxe do ensino do galego como por exemplo acontecía en Francia, onde o século XIII se estendeu a instrución en francés, á beira da que se facía en latín”. Por máis que non teñamos constancia explícita de que en Galiza fose así, é doado imaxinalo. Mais este panorama xeral favorábel á lingua galega muda a partir dos séculos XIV e XV, épocas de profundas crises económicas e demográficas. Os avatares políticos da altura e, en particular, a conformación dun poderoso estado con vocación imperial radicado no centro da península provoca a submisión do Reino de Galiza e a irrupción de Castela xunto co seu idioma nunha Galiza considerada desde aquela como terra vencida e a conquistar territorial, política e culturalmente. Xa desde 1139 o antigo Reino galego ficara dividido en entidades políticas diferenciadas. No recentemente nado Reino de Portugal, considerado xunto con Galiza-León como un dos “dous reinos galegos” (Nogueira, 2001, pp. 233, 236), o idioma galego mantería a súa categoría de lingua normal baixo o nome de portugués. Pola contra, na Galiza baixo dominio castelán acentuarase progresivamente un proceso de dependencia política que no lingüístico traerá unha diglosización da sociedade. A época de esplendor de Galiza e o seu idioma remata definitivamente e a normalidade lingüística galega fica alterada. O país e o seu idioma entran nunha primeira fase dun proceso de substitución lingüística que nos ha de acompañar, acelerándose progresivamente, até os nosos días. Os novos centros de poder fan caer a Galiza nunha posición periférica e á súa lingua nunha posición de desvantaxe. Aínda sen unha prohibición escrita, específica e tallante do uso da lingua galega, esta nova era caracterízase pola existencia dunha Galiza politicamente descabezada e pola irrupción dunha clase dirixente transplantada desde Castela, composta de nobres e representantes eclesiásticos que traen e impoñen o idioma foráneo como lingua de uso normal. Trátase dun idioma xa concibido como un instrumento lingüístico ao servizo dun fin político que se concreta na conformación imperial dun estado centralizado. É sobradamente coñecido o prólogo da primeira *Gramática Castellana*, publicada en 1492, onde, ao tomar como referencia o Imperio Romano para os novos tempos de expansión imperial que se presentan en Castela, Antonio de Nebrija considera a lingua como “compañera del imperio” (De Nebrija, 2011, p. 3). América, por certo, non fora aínda descuberta para Occidente.

Non deixa de sorprenden a rapidez con que Galiza e a lingua galega caen en desgraza a ollos da Castela imperial. O idioma galego “nourora enxalzado como lingua da Corte” pasa a ser “mortificado como lingua das cortes” (Freixeiro Mato, 2009, p. 61) cunha celeridade notábel en termos históricos. O galego, desposuído de categoría e relevancia social, vai progresivamente sendo considerado, incluso para as persoas galegas, como unha forma corrupta do idioma imperante, resultado de terse Galiza convertido nun “dos primeiros campos de experimentación do imperialismo político e lingüístico castelán, que practicou aquí unha política lingüística que só douscentos anos máis tarde poderá levar a cabo en Cataluña” (Freixeiro Mato, 2009a, p. 51). Nestas desfavorábeis circunstancias entran Galiza e o seu idioma na Idade Moderna. Lingua ausente de todas as esferas do poder e de calquera tipo de aula de ensino, fica sometida durante os séculos seguintes a un lento e constante proceso de substitución e de desgaste. Son poucas as voces ilustradas como as de frei Martín Sarmiento (1695 – 1772) ou a do tamén eclesiástico Xoán Sobreira Salgado (1745 – 1805) as que, séculos adiante, se alzan na defensa da lingua. Este panorama non comeza a mudar até ben entrado o século XIX, era de rexurdimento das culturas e das literaturas autóctonas ao longo do continente europeo. Nesa altura, diversos políticos e intelectuais rexionalistas como Alfredo Brañas (1859 – 1900) ou Manuel Murguía (1833 – 1923) reivindicaban e propoñen unha certa muda de status do idioma galego que inclúe o seu recoñecemento, a súa visibilidade e a súa presenza pública en determinados ámbitos.

Lastrado pola emigración que desangra o país e polas reticencias propias do sistema de dominación caciquil, o proceso de alfabetización avanza moderadamente en Galiza na segunda metade do século XIX (De Gabriel, 2006, pp. 65–69). De acordo coas exixencias políticas que impoñen a configuración do Estado, a alfabetización de galegas e —sobre todo— de galegos dáse en lingua castelá, o que supón un paso considerábel no proceso histórico de substitución lingüística. É nesta tesitura na que terá lugar en 1857 o transcendente feito da promulgación da Lei de Instrución Pública, coñecida como *Lei Moyano*, o primeiro intento de expandir a educación primaria á totalidade da poboación. A aplicación en Galiza desta lei, xa de por si escasa, parcial e desaxeitada para as necesidades do país, “non só se realiza en castelán, senón que se fai tamén mesmo en oposición ao galego, a lingua campesiña, mariñeira e proletaria, considerada impropia do ministerio docente e do seu uso para tarefas culturais” (Costa Rico, 2004, p. 821). Xa en 1813 o chamado *Informe Quintana*, como texto legal orientado a definir o sistema educativo liberal, establecera a obrigatoriedade da utilización do castelán —con pequenas concesións ao latín— como lingua do sistema de ensino en todos os seus niveis. En consonancia coa ideoloxía hexemónica da época, empeñada na construción dun “mercado nacional español e igualmente (d)unha conciencia política nacional” (*op. cit.*, p. 820), o galego é

excluído das aulas e relegado novamente a un papel secundario cando non inexistente ou, aínda peor, indesexábel.

Chega con lembrar algunhas citas reveladoras. A primeira é de Emilia Pardo Bazán, escritora galega e ilustrada, nalgún aspecto rompedora a respecto dos costumes da época, mais profundamente españolista no cultural. Pardo Bazán renega explicitamente do uso do idioma do país, se ben confírelle ao acento e pronunciación galegas o curioso papel de comunicar “perfume campesino y agreste al habla majestuosa de Castilla” (Pardo Bazán, 1888, citada en Martínez González, 2008). Aínda máis radicalmente oposto a calquera uso do galego, incluído o familiar, é Graña y Orge, quen na súa obra tan significativamente titulada *Tratado sobre la corrección del lenguaje castellano al alcance de los niños*, declara que “la difusión del castellano se alcanzaría fácilmente si los padres cuidan de que las primeras palabras que balbuceen sus hijos se las enseñen aunque sea mal, en castellano, siguiendo el ejemplo de lo que sucede en todas las familias ilustradas de Galicia” (Graña y Orge, 1867, citado en Costa Rico, 2004). Son Pardo Bazán e Graña exemplos de dúas tendencias. Unha é a folclorizante e subsidiaria, que intenta reducir os mil anos de vida de idioma galego a un simple residuo arqueolingüístico concretado no mantemento da súa agarimosa pronuncia, sempre dentro do sistema lingüístico español. Outra, é a directamente empeñada na desaparición da lingua galega por vía da ruptura da transmisión xeracional, aínda que a lingua materna sexa substituída por un castelán mal falado que non é outra cousa que ese híbrido que damos en chamar castrapo. Ambas as tendencias, a de Pardo Bazán e a de Graña, seguen a día de hoxe vivas na praxe lingüística de boa parte da poboación galega.

As tensións entre as posturas supremacistas favorecedoras do idioma español e as rexionalistas, que timidamente parecen abrirse paso como defensoras da utilización instrumental na escola doutras linguas maternas presentes no Estado —até entón cualificadas de *dialectos*—, faise ben patente nos debates do Congreso Nacional Pedagógico de Barcelona, realizado en 1888. Anos máis tarde, o dramaturgo e ministro de Fomento, natural de Galiza, Manuel Linares-Rivas, bloqueará calquera reforma legal encamiñada a abrir unha pequena porta da escola aos novamente cualificados de “dialectos regionales”. Segundo o ministro, tal medida conduciría á exclusión do castelán nas rexións con lingua propia (De Gabriel, 2018).

O século XX esperta coa mesma situación sociolingüística dos séculos anteriores, mais con novos azos revitalizadores do idioma. No político, o rexurdimento da consciencia de país produce movementos como Solidaridad Gallega, aglutinadora de correntes republicanas, rexionalistas e tradicionalistas, e, sobre todo, as Irmandades da Fala, cuxo nacemento se produce na cidade da

Coruña en 1916. A problemática da lingua galega é idea central no ideario das Irmandades. De entre oonsel de pensadores que formaron parte desta xeración debemos destacar a figura de Johán Vicente Viqueira (1886 – 1924), psicólogo, pedagogo, ensaísta e poeta. Viqueira, en consonancia coas ideas pedagóxicas renovadoras da Escola Nova, avoga por un tipo de escola activa e humanizada que inclúa a presenza do idioma galego nos plans de ensino, fundamentándoa entre outras razóns no feito de que “un galego bilingüe ten abertos ante si os países de língua española e portuguesa” (Viqueira, 1917). En 1918 a I Asemblea Nacionalista, celebrada en Lugo e organizada por membros das Irmandades, reclama no seu Manifesto a “cooficialidade do galego e o castelán” e afirma o seu desexo de que no futuro Estado autonómico “a potestade docente do Estado autual pasará enteira ô Poder Galego” (Asociación Cultural Alexandre Bóveda, 2018). A partir deste punto as reivindicacións galeguistas “quedaron recollidas nun conxunto de proclamas, manifestos, programas así como en proxectos estatutarios e constitucionais que van servir de base para [a] elaboración dun proxecto educativo” de carácter autóctono que establece os puntos básicos do ensino galego: presenza do idioma do país como vehicular no ensino, contidos de estudo propios, emprego de materiais didácticos escritos no noso idioma (Rivas Barrós, 1997, p. 179). Da iniciativa das Irmandades da Fala nace a primeira e singular experiencia coñecida de ensino na lingua do país, as chamadas Escolas de Insiño Galego, que manteñen abertas as súas portas na Coruña entre 1924 e 1930 a cargo de Ánxel Casal (1895 – 1936) e Elvira Bao Maceiras (1890 – 1971) (véxase Rivas, 2005). Tanto Casal como Bao acabarían sendo persoas represaliadas políticas polo franquismo: o primeiro, asasinado a causa das súas ideas; a segunda, encarcerada, acosada e expulsada do ensino público.

A eclosión reivindicadora da presenza do idioma galego no ensino que se produce no primeiro terzo do século XX dá lugar a unha boa cantidade de meritorias iniciativas privadas: a edición de materiais didácticos entre os que se conta unha gramática da lingua (Lugrís Freire, 1931), un método de lectura en galego (Iglesias Vilarelle, 1932), a saída en 1922 da pioneira mais efémera revista infantil *As Roladas*, a publicación de diversos contos para pequenos e doutros materiais didácticos de historia e xeografía galegas deseñados para seren utilizados nas escolas. Moito máis traballosa foi a concreción das arelas galeguistas nun texto legal que encamiñado a facer oficial, pór en marcha e xeneralizar o ensino regulado en galego. En 1932 o Goberno da República Española oficializa por decreto o ensino do idioma catalán. O movemento galeguista reclama o mesmo trato para as demais linguas peninsulares e especialmente para a nosa (Rivas Barrós, 2008). As competencias da Administración educativa galega e o ensino obrigatorio do galego e o castelán quedarán reflectidas no Estatuto de autonomía de 1936 (Parlamento de



Galicia, 2011, p. 44). Mais este histórico documento legal nunca chegou a ser posto en marcha a causa da violenta sublevación militar dese mesmo ano, triunfante en Galiza desde a primeira hora. Galiza e o seu idioma entran nun novo e cruento período de escuridade.

O período franquista, máis que unha paréntese, supuxo para a escola e para o idioma galego unha volta atrás en toda regra. Antón Costa (2004, p. 1040) dá conta de setenta casos de ensinantes fusilados ou executados por procedementos diversos nos primeiros compases daquela fase de represión política, que tamén incluíu a depuración, sanción, inhabilitación e castigo “da orde do 25% do Maxisterio en Galicia”. Foi a represión franquista un proceso violento, estudado como un xeito de xenocidio (Míguez Macho, 2010, 2012a, 2012b); unha acción conscientemente prolongada no tempo, coordinada e executada desde o Estado coa participación de terceiros, pretendidamente legal ou abertamente paralegal á conveniencia, encamiñada a eliminar sen piedade sectores concretos da poboación. Esa violencia institucionalizada levou por diante, para alén de moitas vidas inocentes, todo intento de galeguización da sociedade e do ensino.

No medio daquel ermo cultural dominado polo antigaleguismo escolar, “como en calquera deserto, nacían fermosas flores” (Costa Rico, 2004, p. 1074), experiencias illadas como a escola agrícola da Granxa Barreiros en Sarria (1948), ou a apertura da Escola Rosalía de Castro en Vigo (1961). Porén, non foi até o tardofranquismo cando os primeiros síntomas reivindicadores da presenza do idioma galego no ensino comezan, timidamente, a facerse notar. Os anos setenta do pasado século dan comezo a un novo período de efervescencia, restrinxido de momento a sectores progresistas e galeguistas. De novo publícanse gramáticas da lingua (*Gallego 1*, Instituto de la Lengua Gallega, 1971), o método de lectoescritura *Picariños* (Babarro, 1975) en idioma galego, ademais da saída da revista infantil e xuvenil *Vagalume*, tamén en 1975, e a aparición en escena doutras iniciativas políticas e culturais múltiples.

A morte do ditador e a aprobación da Constitución española en 1978 e do Estatuto de Autonomía en 1981 marcan un tempo político novo que posibilita por primeira vez na historia recente a regulación legal do ensino en galego e a entrada efectiva do idioma en todas as escolas. Armas García (2009) fai un percorrido crítico e detallado polas sucesivas disposicións que foron conformando a arquitectura legal do ensino do ou en galego até 2009, nun proceso que se verificaría nos anos posteriores no medio de serias tensións, notábeis avances e, a partir precisamente desta última data, de retrocesos efectivos. O chamado Decreto de bilingüismo de 1979 abre a porta ao ensino obrigatorio do galego durante un número de horas semanais en todos os niveis educativos non universitarios. A Lei de normalización lingüística de 1983

recoñece o dereito de os nenos e nenas recibiren clases na súa lingua materna e establece o obxectivo do coñecemento do idioma galego “nos seus usos orais e escritos, en igualdade co castelán” ao remataren os estudos. Diversas ordes e novos decretos van ampliando e concretando unha estrutura legal destinada a permitir unha determinada presenza do idioma nas aulas, incluso como lingua vehicular en certas materias. En 2004 o Parlamento Galego aproba por unanimidade o Plan xeral de normalización da lingua galega, que establece “garantir que, como mínimo, o alumnado reciba o 50% da súa docencia en galego” en todos os niveis non universitarios agás en infantil, onde se marca “como mínimo, un terzo do horario semanal en galego”. Esta tendencia favorábel para o desenvolvemento legal da presenza do galego no ensino rómpese dramaticamente en 2010, despois da vitoria por maioría absoluta dun anovado e menos galeguista Partido Popular nas eleccións autonómicas do ano anterior. O *Decreto para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia* supón unha volta ao pasado que, entre outras cousas, prohíbe o uso do galego en certas materias que xa se viñan impartindo desde anos atrás nesta lingua. Non queremos, porén, ser demasiado prolixos en detallar as sucesivas circunstancias legais que ao longo do tempo as sucesivas leis, decretos e ordes foron creando. Un detallado estudo das asimétricas relacións legais entre español e galego desde o comezo da etapa posfranquista até a data da súa publicación é o que nos ofrece Pilar García Negro (1991), quen salienta que, a pesar de moitas aparencias, a lexislación desenvolvida co novo status político segue mantendo o idioma galego en desvantaxe legal a respecto da lingua hexemónica oficial do Estado. Mais en consecuencia cos obxectivos deste traballo, máis do que ao aparato legal prestaremos atención ao que se pode observar do que sucede nas salas de aula, nos corredores e nos patios de recreo dos centros de ensino como o que estudamos. Son feitos que, con moita frecuencia e como veremos, entran en seria contradición con aqueles contidos legais, incluso cando estes poidan presentárenos como restrinxidos e insuficientes para defensa e promoción da lingua propia de Galiza.

## 1.2. O TEMPO PRESENTE: A PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

O necesariamente breve e condensado resumo da historia da lingua galega e da súa presenza no ensino exposto até agora só ten o obxectivo de enmarcar historicamente a situación puntual do conflito lingüístico, tanto na hora en que as e os nosos informantes nacen na década dos noventa do pasado século como nos anos nos que sucesivamente se van integrando e van avanzando nos diversos niveis do ensino obrigatorio. Este último é un período que comeza nos anos finais da década dos noventa coa entrada das primeiras das nosas persoas informantes en

educación infantil e remata no ano 2016, coa saída do IES de referencia da última informante, despois de cursar o segundo curso de bacharelato. O obxectivo, máis unha vez, é o de achegar unha perspectiva que nos pode axudar a comprender o panorama lingüístico co que se van atopar as e os nosos informantes, galegofalantes ou con vontade de selo, na sociedade e na escola durante a súa infancia, adolescencia e mocidade. É, sen dúbida, unha tarefa que debemos completar coa axuda imprescindible da ciencia sociolingüística, especialmente desenvolvida a partir do segundo terzo do século XX e profusamente utilizada para estudar o caso galego nas últimas décadas.

Os quiñentos anos de submisión e substitución lingüística que sucederon aos setecentos de normalidade deixaron o idioma galego nun estado de considerábel fraqueza, agardando, segundo autores como Freixeiro Mato, “a súa vez no corredor da morte, onde o racismo e o imperialismo lingüístico o conduciron, pendente tan só dun indulto que unicamente nesta altura o pobo galego no seu conxunto lle pode conceder” (2009a, p. 61). Deixando a un lado as valoracións máis ou menos pesimistas sobre o futuro inmediato da nosa lingua, o certo é que o caso do galego como idioma en serios apuros non é nin único nin infrecuente. Centos de linguas atópanse hoxe no medio de procesos de substitución como o noso. Moitas delas desapareceron recentemente, están a piques de desaparecer ou loitan coraxosamente pola súa supervivencia. Son os casos do manx, do occitano, do galés, do irlandés e doutros moitos exemplos citados en obras como as de Crystal (2002) ou Abley (2005). Tampouco é a primeira vez que o noso pobo sofre un proceso de substitución lingüística; residuos substráticos da vella lingua goidélica, desprazada xa na nosa era pola lingua romance nacida na Gallaecia, permanecen aínda non só na toponimia ou no léxico (*e.g.* Luján Martínez, 2006; O’Reilly Vázquez, 2006), senón tamén, probabelmente, en certos trazos semánticos, morfo-sintácticos e fonéticos da nosa lingua presente (Barbosa, 2010). Porén, ningún destes feitos históricos lle quita dramatismo á etapa actual. As linguas, certamente, nacen, desenvólvense, evolucionan e morren, mais este último estadio sucede entre grandes episodios de desigualdade. Son episodios que xeran, como veremos, cantidades importantes de sufrimento nas persoas.

Aplicada ao noso caso, a contribución esencial da sociolingüística é a de nos explicar como e por que as linguas morren, ademais de indicarnos o que podemos facer para que tal morte non se produza. Na década dos setenta do pasado século Louis-Jean Calvet (1981) establecía nunha obra seminal –cuxo subtítulo é un revelador *Breve tratado de glotofaxia*– as dúas fases a través das que unha lingua colonial *come* virtualmente a outra, a lingua autóctona e subordinada, como

resultado dun proceso de substitución prolongado no tempo. Eses dous estadios desenvólvense como segue:

- a) Nunha primeira fase prodúcese a irrupción asimiladora da lingua estraña no territorio que se vai conquistar e verifícase unha división social dos usos lingüísticos. As clases máis poderosas impoñen a nova lingua desde o cimo da sociedade. Este primeiro estadio é produto dunha situación económica na que “adoptan a lingua dominante aqueles que se achán próximos ao poder e o representan, e os que tratan con el (grandes comerciantes ou servidores)” (Calvet, 1981, p. 58).
  
- b) Na segunda fase prodúcese unha división territorial das linguas en conflito. A diferenciación lingüística adquirirá unha dimensión xeográfica que acompañará a dimensión de clase observada inicialmente. As zonas rurais, máis afastadas dos círculos irradiadores do poder, ficarán temporalmente como áreas de dominio da lingua autóctona, mentres que as zonas urbanas pasarán progresivamente ao campo lingüístico triunfante. Desde as urbes, esa lingua dominante irradiarase ao resto do territorio e incluso aquelas zonas rurais ficarán, co paso do tempo, finalmente asimiladas (*op. cit.*, pp 72-80).

Entón, despois dun período de conflito lingüístico, un terceiro e derradeiro estadio aparece, no que a lingua do territorio conquistado, xa enteiraamente substituída, pode unicamente facerse visíbel en certos vestixios toponímicos ou en residuos lingüísticos de tipo menor. A morte da lingua producirase irremediabelmente se nada ou ninguén o impide. Mais a reversibilidade, lembremos, é sempre posíbel, e serao máis canto menos avanzado estea o proceso de substitución e canto maior sexa a reacción á imposición da lingua de poder. Ao describir este arquetípico proceso, Calvet toca unha música que debería soarlle familiar a calquera observador que coñeza e analice con obxectividade o caso galego, independentemente do seu ángulo de representación ou da súa extracción ideolóxica. É esencial lembrar que Calvet, ao definir os procesos de substitución, pon de relevo como causa xeradora do conflito o “vínculo entre relacións de forza e relacións lingüísticas” (*op. cit.*, p. 60). Por riba de razóns metafísicas ou sentimentais, no conflito lingüístico póñense en xogo relacións de poder. Así será como serán consideradas as situacións de conflito reflectidas neste traballo.

Trátase agora de aclarar brevemente a situación que a lingua galega ocupa a día de hoxe na sociedade, o cal equivale a definir o seu estado presente no esquema temporal do proceso de

substitución que padece desde hai séculos. Para comezar, o propio recoñecemento ou non do proceso e a propia existencia ou inexistencia dun conflito lingüístico son materias de controversia. As instancias oficiais do Goberno galego actual (novembro de 2019), cuxas competencias son determinantes en materia de política lingüística, tenden a negar o conflito. Como exemplo, o daquela Conselleiro de Educación –e hoxe de Cultura– afirmaba en 2015 a súa opinión sobre a convivencia “con total naturalidade” das linguas galega e castelá, e sobre o feito de que “na sociedade non hai ningún tipo de problema, nin conflito lingüístico” (R. Rodríguez, 2015). É unha perspectiva da situación idiomática galega que nega ou obvia o problema, ao tempo que procura xeitos de encarar a situación e diseña accións políticas en liña cos presupostos do chamado *bilingüismo harmónico* (Regueiro Tenreiro, 1997, 2001). É esta unha corrente que desbota a utilización do concepto de *defensa da lingua* como reacción ao proceso de substitución por implicar “pechazón, enclaustramento, autocompaixón e patrimonialización”, e antepón o concepto de *presencia social* ao de *conflito* como orientador dunha práctica social “e, por adición, lexislativa” (Regueiro Tenreiro, 2001, p. 137, ambas as citas). Porén, a maior parte da investigación sociolingüística emprendida en Galiza nas últimas décadas vén argumentar fundamentadamente en contra destas posturas relativizadoras ou negacionistas do conflito. Por exemplo, nunha obra varias veces reeditada, corrixida e acrecentada, cuxo subtítulo é outro revelador *A lingua como síntoma*, Francisco Rodríguez (2015) insire o conflito lingüístico galego nun contexto de dominación colonial. Freixeiro Mato, pola súa parte, defende a existencia dun conflito “que permanece oculto ou latente cando as persoas galegofalantes renuncian ao uso da súa lingua en determinados contextos ou fan deixación dos seus dereitos lingüísticos, mais que se activa cando pretenden exercitalos” (2009a, p. 63) “Aquí non hai conflito” –afirmase noutro lugar–. “Pero a verdade é que resulta imposíbel vivir as 24 horas do día en galego sen sentir a discriminación ou a represión” (F. Rodríguez, 2009, p. 186). Neste traballo dedicareime a analizar até que punto os climas sociais que de xeito contraposto describen todas estas afirmacións, contrarias ou favorábeis ao recoñecemento do conflito, están presentes na experiencia vital das e dos nosos adolescentes galegofalantes.

As abondosas achegas estatísticas aparecidas nos últimos decenios fornecidas no Mapa Sociolingüístico de Galicia polo Seminario de Sociolingüística da RAG, nas sucesivas enquisas sobre uso do galego a cargo do Instituto Galego de Estatística ou no informe do ano 2007 do Observatorio da Lingua Galega (Instituto Galego de Estatística, 2004, 2019, sen data; Observatorio da Lingua Galega, 2007; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2007, 2008, 2011) veñen confirmar detalladamente aspectos que son observábeis por calquera persoa adulta con certos anos de experiencia persoal no país, como son a acelerada caída do

número persoas galegofalantes, a irradiación da lingua dominante desde as cidades ás vilas e ao medio rural, a ruptura da transmisión interxeracional e o galopante abandono da lingua galega como vehículo usual de expresión entre nenos e adolescentes. O proceso de substitución acélerase até o punto de que o idioma galego comeza a perder a condición de lingua maioritaria entre a poboación. Ruptura da transmisión interxeracional, españolización progresiva de áreas periurbanas e rurais e alarmante descenso do número de falantes nas idades mozas (véxase tamén Loredó Gutiérrez & Monteagudo Romero, 2017) son síntomas xa citados por Calvet no seu antedito estudo como propias dunha fase determinada, e quizá determinante, do proceso de substitución.

A alarmante situación do idioma galego entre as xeracións máis novas acaba de ser confirmada por dous recentes e complementarios estudos editados pola Real Academia Galega (Monteagudo *et al.*, 2016; Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2018b). A situación empeora dramaticamente nos últimos anos, nos que se pasa “dun proceso de desaceleración na tendencia de perda de galegofalantes na segunda infancia e mocidade, entre 2003 e 2008, a un proceso de aceleración neses mesmos tramos nos anos 2008 a 2013”, feito que é atribuído á “actuación dalgunha variable non recoñecible que puido ter actuado entre 2008 e 2013” (Monteagudo *et al.*, 2016, p. 261). Entre estas posíbeis variábeis os autores do estudo sinalan o “retroceso do galego no sistema educativo” (*ibid.*). No estudo da RAG de 2018 vólvese incidir no feito de que “As xeracións máis novas están protagonizando un proceso acelerado de monolingüización en castelán, a un ritmo que non prevían os resultados de estudos demolingüísticos previos” (Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2018b, p. 23). Certamente, a última enquisa do Instituto Galego de Estatística (2019) arroxa o revelador dato de que perto dunha cuarta parte da poboación infantil e adolescente galega declara saber pouco ou nada de galego, algo nunca sucedido desde que o idioma existe. Pese a existencia de visións moderadamente optimistas sobre os datos arroxados polas últimas estatísticas do IGE (*e.g.*, Xunta de Galicia, 2019), a política de cautela no deseño e aplicación de medidas normalizadoras emprendida desde os presupostos do bilingüismo harmónico, cuxo último episodio no eido educativo é o regresivo Decreto de plurilingüismo (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2010), parece non estar dando resultado se o que se pretendía realmente era favorecer o uso da lingua galega entre as xeracións máis novas para reverter a partir de aí o proceso de substitución en marcha.

Nun traballo estatístico no que se opera sobre entrevistas realizadas a toda a poboación de 12 a 19 anos dunha vila galega, Máiz Bar (2006a, 2006b) advirte de certos erros de mostra no

estudo xeral do IGE de 2003 e conclúe que a situación do idioma galego entre a infancia, adolescencia e a mocidade da vila en cuestión é aínda máis preocupante do que aqueles datos estatísticos reflectían. No estudo de Máiz só un 3% das persoas desa idade declaran ser galegofalantes a tempo completo na vila e nas parroquias rurais do Concello, mentres que un 15,5% opta pola resposta “máis galego” cando a pregunta se refire á lingua habitual. O resto correspondería ao dominio do castelán, ben sexa como lingua única (15,1%) ou en predominio sobre o galego (66%). Entre outros datos de interese, o estudo revela unha forte tendencia da mocidade da vila a mudar de lingua cara ao castelán “nas situacións nas que cobra unha elevada importancia o capital simbólico” (Máiz Bar, 2006a, p. 112).

Mais non é só a investigación de tipo cuantitativo a que revela a delicada situación do idioma galego entre a mocidade. Nas primeiras décadas deste século, dous traballos cualitativos (Formoso Gosende, 2013; Iglesias Álvarez, 2002) veñen achegar unha nova e valiosa perspectiva derredor das actitudes e ideoloxías imperantes sobre o galego e o español como linguas en contacto. Iglesias, quen traballa con grupos de discusión, conclúe que a investigación por ela emprendida “permite confirmar que as actitudes [cara á lingua galega] non son tan favorables como referían os estudos cuantitativos” (Iglesias Álvarez, 2002, p. 313). Existe segundo a autora unha “*dobre ideoloxía*” (*ibid.*) que por unha banda se adhire á norma social imperante, favorábel ao plurilingüismo, e ao mesmo tempo expresa “o prexuízo [antigalego] dunha forma tolerable” mediante, por exemplo, a expresión do rexeitamento a medidas normalizadoras efectivas, como o feito de que “o catalán ou o galego se esixan como requisito imprescindible nunhas oposicións á Administración Autonómica” (*op. cit.*, p. 314). Con outro estudo baseado en grupos de discusión, Formoso Gosende volve cuestionar moitos datos cuantitativos parcialmente favorábeis sobre aceptación da lingua galega. Formoso inclúe na súa análise inicial os resultados de novas investigacións de tipo cualitativo nas que se certifica a persistencia de actitudes negativas cara ao galego. Á parte da xa mencionada de Iglesias Álvarez, Formoso recolle as de Casares Berg, Fernández Salgado, Loredó Gutiérrez e Suárez Fernández (2003) e as do informe *O galego segunda a mocidade* (Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, 2003) como referencias para encetar unha investigación na que novamente se incide e afonda na forte presenza destes preconceptos nas camadas de poboación máis novas. Por exemplo, persoas mozas participantes nos grupos de discusión seguen a considerar como un acto de boa educación mudar de lingua cara ao castelán con falantes deste idioma, ou ben seguen a entender a norma culta do galego como algo distante e ideoloxicamente marcado. Para a autora, as actitudes detectadas sinalan á evidencia dun fracaso colectivo como sociedade á hora de construír un imaxinario positivo favorábel á normalización do galego. É necesario sinalar aquí

que as e os nosos informantes galegofalantes, contrariamente aos recollidos no traballo de Formoso, posúen unha alta valoración da lingua e a cultura galegas. Tal e como se detallará máis adiante, o feito de seren abertas defensoras da lingua, e incluso de posuíren sobrados argumentos para a defensa de tal postura, non os librarán de padecer ataques por razón de lingua no seu medio escolar e social, ataques que finalmente acabarán provocando a súa renuncia a se expresaren en galego.

A persistencia dos preconceptos lingüísticos en contra do idioma galego, e en particular a súa incidencia nas camadas máis novas da poboación, continúa sendo tema central noutros traballos recentes da investigación sociolingüística galega, como, por exemplo, en Iglesias Álvarez (2007) ou, máis recentemente, nun estudo que arroxa luces e sombras coordinado por Álvarez Blanco (2017) para o Consello da Cultura Galega. En liña co observado por Formoso sobre a fracaso das políticas lingüísticas aplicadas até agora, Freixeiro Mato (2009b, p. 141) observa que “moitos destes preconceptos parecen máis propios dunha época anterior en que a sociedade galega tiña negados os máis elementais dereitos lingüísticos” e certifica que a súa existencia é unha manifestación do “*racismo* aplicado á lingua e aos seus falantes” (*ibid*, énfase miña). Os preconceptos provocan discriminación e son unha mostra de intolerancia cara ás linguas socialmente estigmatizadas e cara a quen as fala. Esa interpretación da discriminación social do idioma galego como *racismo lingüístico* está presente noutros autores que, como García Negro, sitúan a desigualdade lingüística no mesmo eixo que outras desigualdades historicamente presentes no devir da humanidade. A discriminación por razón de lingua é aquí entendida como unha vella estratexia uniformadora e dominadora “posta en práctica noutras áreas de dominación, léase mulleres (a respecto do humano, definido sobre o home-varón), léase negros (verbo do branco colonizador), léase inmigrantes (a respecto do europeo acomodado)” (García Negro, 2009, p. 11). Baseándonos na noción de estigma (Formoso Gosende, 2013; Goffman, 1963) aplicado aos falantes dunha lingua, unha das tarefas deste traballo será a de sacar á luz e contemplar as actitudes e estratexias das e dos nosas informantes, discriminados por razóns de lingua, e analizalas mediante a utilización de marcos teóricos repetidamente empregados noutros contextos para o estudo de persoas afectadas por outros tipos de discriminacións estigmatizantes, como as relacionadas coa orientación sexual, o xénero ou a raza.

Nas circunstancias sociolingüísticas até agora mencionadas, un sentimento catastrófico comeza a rexurdir na interpretación do estado actual da lingua galega na sociedade e, sobre todo, do seu futuro inmediato. Xa Monteagudo, en 2005 e polo tanto antes da saída á luz dos últimos e aínda máis preocupantes datos de uso do galego na mocidade, empregaba unha acepción



etimolóxica da palabra *catástrofe* para definir a evolución do idioma, en particular a que fai referencia a unha “precipitación repentina” (Monteagudo, 2005, p. 418), e con certeza negativa, dos acontecementos relativos á da evolución do idioma galego na sociedade. Freixeiro Mato, menos explícito na xustificación etimolóxica da palabra, utiliza recentemente a expresión “catástrofe demolingüística” e “naufraxio demoscópico” para definir a situación presente do noso idioma (Freixeiro Mato, 2019, p. 25).

En definitiva, cunha lingua galega en galopante retroceso entre a poboación infantil, adolescente e moza, coa aparición de elementos regresivos na implantación do idioma galego no sistema educativo, co abandono da planificación lingüística real nos centros do ensino que se comezara a dar, timidamente, durante o breve período do goberno bipartito na segunda parte da década inicial do século (Fernández Paz *et al.*, 2007) e coa pertinaz e demostrada persistencia de preconceptos derredor da lingua galega entre a poboación máis nova, podemos afirmar dun xeito definitivo que a época e as circunstancias nas que as e os nosos informantes tiveron que afrontar a tarefa de seren galegofalantes normais dentro do seu centro educativo e o seu medio social foron realmente moi complexas e dificultaron enormemente o seu empeño. No desenvolvemento deste traballo tratarei de explicar as circunstancias que acompañaron este fatigoso labor.

## CAPÍTULO 2

### CONTEXTUALIZACIÓN FÍSICA: DESCRICIÓN DO EDIFICIO DO IES

Faise necesario un estudo, aínda que sexa breve, do contorno físico onde se desenvolven a maioría das accións descritas neste traballo. Emprando esta contextualización física do espazo escolar desde unha óptica etnohistórica que ten en conta non só as características dun deseño arquitectónico inicial co que nada tiveron a ver os seus usuarios, senón que tamén considera o relato de certos feitos relevantes que ao longo dos anos foron modulando o espazo escolar. Estes feitos relevantes, decisións cruciais que son xa responsabilidade das diferentes direccións e das diversas xeracións do profesorado e, en menor medida, das sucesivas cohortes de alumnos, foron deixando a súa pegada e condicionando de xeito efectivo o contorno de aprendizaxe da comunidade escolar, unhas veces para abrir novas posibilidades pedagóxicas, outras veces para todo o contrario.

Concordamos con Escolano Benito (2003) na consideración da arquitectura escolar como xeradora de espazos que, a modo de textos, expresan vontades, ideoloxías, planeamentos concretos que deseñan escenarios e que prevén o establecemento duns ritmos escolares determinados. “Baixo a influencia deses escenarios e ritmos, o neno é transformado en alumno, é dicir, no suxeito da cultura escolar” (*op. cit.*, p. 55), e de aí a relevancia de tais escenarios. Baixo esta perspectiva a arquitectura escolar deixa de ser unha disciplina de carácter técnico para se converter nunha especie de escritura textual susceptible de análise semántica, que debemos interpretar axeitadamente. Poñamos como exemplo feitos como a ausencia de valados e muros nas escolas en países nórdicos como Finlandia (Jezard, 2017; Mahdi, 2018; Pichel, 2017; Pysarevskiy, 2017), tan sorprendente para alumnos e ensinantes no noso contexto, unha decisión arquitectónica que encarna toda unha filosofía do centro escolar cando abre fisicamente os espazos educativos, tanto internamente, cara aos seus usuarios, como externamente, cara á sociedade. Pensemos na contrapartida extrema, na consideración dos espazos escolares como lugares onde a seguranza só se pode garantir non só mediante a existencia de valados, senón tamén a través de toda unha rede de sistemas de vixilancia electrónica, gardas uniformados, escáneres e portas metálicas, tal e como se describe e se

denuncia en Gallagher e Fusco (2006) ao analizaren estes aspectos nas escolas neoiorquinas da era post-Columbine.

Alén da propia estrutura do edificio escolar e da disposición das súas dependencias, o emprazamento do centro de ensino dentro da cidade —ou no contorno rural, no seu caso— é outro elemento de importancia, que debe ser lido con atención. Movémonos aquí entre visións históricas ás veces contrapostas sobre a dita lectura: é feito coñecido que Giner de los Ríos (1884) e Cossío (1906), ambos citados por Escolano Benito, e, en xeral, a Institución Libre de Enseñanza (Rodríguez Méndez, 2007) avogaron por uns edificios escolares inspirados por pedagogos e hixienistas, afastados do rebumbio do centro da cidade, sitios en lugares saudábeis onde se puidese dalgún xeito pór en práctica unha educación de reminiscencias rousseaunianas. Contrariamente, en épocas tan afastadas como o século XVII, J. A. Comenius (1705, p. 156) concibía o edificio escolar como un dos principais da cidade, xunto á igrexa, a torre do reloxo, o mercado, a casa do concello, e polo tanto situado no seu centro. As especiais, discordantes e moitas veces extravagantes características das vilas galegas da actualidade fan que a lectura do emprazamento do centro escolar dentro delas se converta nunha tarefa retadora. Este é o caso do noso instituto, e por aí comezamos.

## 2.1. SITUACIÓN

O edificio escolar que alberga o IES que nos serve de escenario foi inaugurado en 1995 e ten un deseño exteriormente harmonioso, acorde coa arquitectura da época. Sitúase nunha zona próxima ao centro da pequena vila, entre un paseo marítimo e unha rúa bastante transitada que parte desde unha glorieta até os arrabaldes. Trátase dunha zona de recheo, de terreo gañado á ría para edificación, nun lugar de baixo fondo marítimo. O recinto do instituto, que abrangue o edificio principal, o patio de recreo, a zona de aparcamento, o ximnasio e o pavillón polideportivo, limita pola cara ao poñente co do outro edificio público de parecidas características arquitectónicas.

O edificio principal forma un alongado rectángulo de xeometría case perfecta. Un dos lados longos do rectángulo, o da fachada principal, decorre lonxitudinalmente ao paseo marítimo, inaugurado como o instituto na década dos noventa, que bordea o esteiro onde desemboca un río. O ir e vir das mareas deseña unha paisaxe fermosamente cambiante ao longo das horas. En días de temporada é doado observar desde a metade das aulas e o recibidor do instituto o traballo das mariscadoras a pé e os mariscadores en lancha, dedicados á recolección da ameixa.

Como se dunha metáfora se tratase, a parte oposta do edificio, onde se sitúa a outra metade das salas de aula, dá cara un máis ben estreito patio escolar, un deteriorado valado, un calexo adornado con pintadas diversas, en ocasións ofensivas para membros concretos do alumnado. Dominan sobre o patio as fachadas traseiras de varios bloques de vivendas con numerosas xanelas das que habitualmente penduran roupas a secar. O atractivo natural dunha fachada contrasta cunha certa sensación abafante producida pola outra, desde a que é doado percibir os efectos da especulación urbanística e do azarismo arquitectónico característicos das vilas galegas. É esta parte do instituto, a que dá á transitada avenida, a que serve de entrada para os vehículos do profesorado e para a alumnado que utiliza o transporte escolar. Quixo o uso e o costume da poboación escolar que esta parte do edificio, arrodeada de mediocridade urbanística, sexa a máis habitualmente utilizada polos usuarios do edificio para entraren e saíren del, en detrimento da agraciada fachada norte, deseñada nos inicios como a principal.

Desde o calexo da parte posterior até a avenida parte, polo medio dun bloque de vivendas, un pasadizo presuntamente concibido como galería comercial, que nunca chegou a cumprir tal función. Este pasadizo é lugar habitual de reunión de estudantes desocupados, absentistas ou fóra de horas, cuxas conversas en voz alta se poden ouvir desde o recinto escolar, sobre todo á saída e entrada do alumnado. A poucos metros do valado que cerra o recinto escolar atópase, bastante afogada entre edificios de vivendas de posterior construción, unha estilosa casa de estilo modernista que, pintada dunha cor rechamante, alberga unha escola infantil municipal.

## 2.2. DESCRICIÓN DO EDIFICIO

O edificio principal acolle as aulas, os laboratorios, os espazos administrativos, a vivenda do conserxe e outras dependencias menores dedicadas a equipamento e infraestrutura. Divídese verticalmente en tres andares de planta rectangular, non estancos senón comunicados verticalmente, para alén das escaleiras, a través dun amplo espazo central desde onde chega desde arriba a luz que penetra a través da parte translúcida do tellado. Existe, polo tanto, unha comunicación visual entre os tres andares do edificio.

Accédese á planta baixa a través dun amplo recibidor, e a este mediante tres portas, dúas na parte traseira na que se sitúan os patios, o aparcamento e o ximnasio e unha terceira, a principal, ampla e acristalada, que proporciona luz do exterior e belas vistas ao paseo marítimo e á ría. Nesta planta baixa, con acceso directo ao amplo recibidor, sitúase o salón de actos, pequeno

mais acolledor, dotado con butacas acolchadas e tapizadas, de asento abatíbel, conseguidas hai anos polos profesores encargados do grupo teatral do centro cando un coñecido cinema dunha localidade próxima pechou as súas portas. Aínda que a capacidade do salón de actos non dá para acoller a todo o alumnado xunto, a calidez do local e a calidade das obras teatrais, maioritariamente en galego, e outros eventos que alí se adoitan representar fan que este lugar sexa considerado para moitos como a xoia da coroa da institución escolar. Tamén nesta mesma planta se sitúan a sala de profesorado, o gabinete de orientación, o despacho da dirección e o da xefatura de estudos, a biblioteca, as dependencias administrativas e a vivenda do conserxe. Nunha pequena e afastada sala de aula localízase desde 2014 un modesto estudo de gravación onde se produce un programa de radio escolar en lingua galega. Desde este primeiro andar parten catro escaleiras que, xeometricamente distribuídas, comunican cos andares superiores.

O segundo e o terceiro andar, onde se localizan os departamentos do profesorado e as salas de aula, destacan pola súa regularidade xeométrica e a súa uniformidade. Desde calquera dos extremos do rectángulo pódense observar as entradas ás aulas, aliñadas a ambos os lados, separadas por espazos regulares de parede de corredor nas que, hai poucos anos e a petición de membros concretos do profesorado, se instalaron unha tiras alongadas de taboleiro de

cortiza de onde adoitan pendurar algúns carteis e avisos. O estudo do conxunto de comunicacións penduradas destes paneis adquirirá especial relevancia no momento de analizarmos a paisaxe lingüística do centro. Os ocos das escaleiras e o amplo van central non chegan a romper a regularidade do interior senón que a reforzan: dúas escaleiras caen a cada lado deste espazo central polo que a luz penetra e que comunica visualmente os andares. En definitiva, sen apenas lugares ocultos á vista, o instituto é no seu interior un grande conxunto panóptico.

A mesma ansia de regularidade e asepticismo que domina o conxunto espacial debeu influír para deseñar a gama de cores que orixinalmente presenta o edificio no seu interior: as paredes e as portas, todas dun branco roto ou dun crema moi claro; os marcos das portas e das xanelas dun verde apagado. As

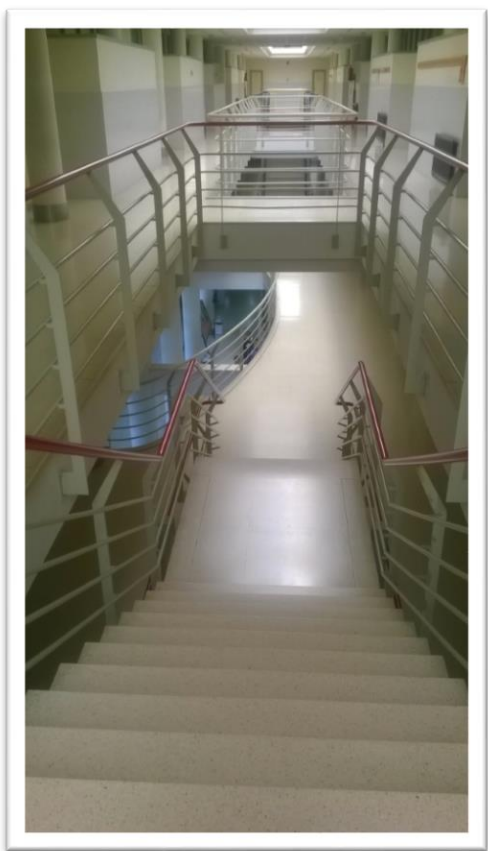


ILUSTRACIÓN 1. INTERIOR DO EDIFICIO ESCOLAR

salas de aula, todas dunhas dimensións semellantes a excepción das máis grandes salas de tecnoloxía e de audiovisuais, deixan pouco espazo á personalización humanizadora. A diferenza das aulas de países nórdicos, que parte do profesorado visita regularmente no marco de proxectos internacionais, as aulas carecen de cortinas ou outros elementos funcionais e decorativos que ambienten o espazo e o fagan máis acolledor.

As salas de aula e os laboratorios reproducen, en xeral, a distribución tradicional do alumnado, con pupitres aliñados, enfrontados á mesa do docente. As salas son ben iluminadas e con amplos espazos para xanelas, o cal en días soleados non deixa de ser un estorbo na ala sur do edificio, debido á xa mencionada falta de cortinas que deixen penetrar a cantidade de luz necesaria sen ter que recorrer a pechar as opacas persianas. Á parte das estandarizadas mesas e cadeiras do alumnado e do profesorado, hai poucas concesións canto ao mobiliario: ao máximo un pequeno armario, uns estantes e os imprescindíbeis colgadoiros de roupa.

Luz, regularidade, xeometrismo, panoptismo e un elevado grao de aséptica uniformidade son as características dun edificio considerado por algúns como claro e moderno, mais por outros como algo carcerario na súa distribución. A humanización parece sacrificada ao igualitarismo e o efecto buscado semella a habilitación de espazos con pouca distracción para o alumnado, que axuden a focalizar a difusión horizontal dun saber que, como a luz dentro do edificio, entra por arriba e se distribúe con homoxeneidade a través de todo el.

### 2.3. PANOPTISMO

O concepto de panóptico é orixinal de Jeremy Bentham (1995), filósofo e reformador social inglés que viviu a cabalo entre os séculos XVIII e XIX. Segundo un deseño atopado na Escola Militar de París, e que nos revelaría Michel Foucault (1977) para a posterioridade, o Panopticon foi concibido como un modelo de prisión destinado a exercer unha sensación de constante e intimidatoria vixilancia sobre as persoas internas. A disposición dos elementos arquitectónicos era tal que aseguraba, desde unha torre de vixilancia central, a esculca dos máis mínimos movementos das persoas presas, habitantes de celas dispostas en semicírculo ao redor daquel posto de control. Un xogo de persianas e espellos unidireccionais reforzan a sensación de vixilancia sobre a persoa observada, a cal non poderá saber se o está sendo ou non, mais que se ve forzada a actuar como se realmente as súas accións fosen permanentemente obxecto de seguimento.

É de xustiza sinalar que, ademais da creación deste intrusivo deseño arquitectónico, hoxe considerado aberrante por moitos, a figura de Jeremy Bentham vai moito para alén deste modelo de prisión para penetrar de cheo noutros campos máis asumíbeis na episteme actual. Estes son, por exemplo, a súa temperá defensa da despenalización dos actos homosexuais, da avogacía pola separación de poderes entre Igrexa e Estado, pola liberdade de expresión, polos dereitos dos animais ou pola abolición do castigo físico. A pesares do Panóptico, Bentham foi un ilustrado, un igualitario, un progresista.

O panoptismo dos edificios escolares, así como das prisións, hospitais e demais edificios públicos, é obxecto recorrente de estudo por parte de investigadores e analistas (*e. g.*, Barajas & Ronnkvist, 2007; Escolano Benito, 2003; K. Gallagher & Fusco, 2006; M. Gallagher, 2010; Piro, 2008), quen en xeral ofrecen perspectivas de estudo que avalían a relación entre a intrusividade invasora do sistema panóptico e a necesidade, incluso legal, de garda e vixilancia do alumnado por parte do profesorado. Sinalemos, porén, que un edificio panóptico está lonxe de asegurar unha vixilancia panóptica: para que se desen as tais condicións faría falta, cando menos, unha vontade efectiva e uns hábitos de vixilancia consolidados e organizados por parte da dirección e dos ensinantes. Ese é o camiño que estudan traballos como o xa citado de Gallagher (2010), quen a partir de técnicas de observación participante nunha escola primaria pon de manifesto as lagoas do sistema panóptico e a súa redución a mínimos asumíbeis, humanizados, que comportan unha boa cantidade de intencionado *lessez-fair* por parte do profesorado. Por moito que se queiran asemellar, as escolas non son cárceres se o profesorado non o quere.

#### 2.4. SALAS DE INFORMÁTICA (TIC)

Unha decisión tomada nun momento determinado da historia do edificio pódenos servir para exemplificar as consecuencias de certos feitos relevantes para o devir pedagóxico da institución. Nos primeiros anos do presente século, e despois do envío de dúas decenas dos primeiros computadores persoais desde a Administración, decidiuse a instalación dunha chamada *aula de informática* no centro. Para tal efecto habilitouse unha sala de aula no andar superior, e decidiuse sobre a súa disposición espacial. Naquel momento, e despois dun curto debate, dirección e profesorado optaron por ordenar a sala de acordo coa disposición tradicional: a mesa do profesor situada nun dos extremos do rectángulo fica encarada coas mesas do alumnado, dispostas en catro ou cinco ringleiras. Nestas mesas do alumnado, rectangulares e alongadas, dispóñense catro computadores por ringleira nun dos lados e dous computadores no outro,

ficando ambos os lados separados por un corredor. Todo o alumnado mira cara ao extremo onde se sitúa a mesa da profesora. Nesta parede instalouse unha pantalla de 180 x 180 cm. que, ao reproducir o contido xerado polo computador principal sito na mesa da ensinante, exhibe imaxes desde un proxector ancorado ao teito. Este tipo de distribución, que expresamente procura realzar a figura do docente como condutor da actividade da aula, presenta na práctica dous problemas de consideración. Por un lado, as pantallas dos computadores do alumnado, situadas enriba das mesas, actúan de obstáculos que dificultan a comunicación visual entre docente e alumnado. Por outra banda, e paradoxalmente, no caso en que a profesora desexase controlar visualmente a actividade que cada alumno ou alumna desenvolve en cadanseu computador, debería situarse na parte de atrás da sala, no lugar xustamente oposto ao inicialmente destinado para a ensinante.

Ideas alternativas, como a de desprazar os computadores e o espazo de traballo do alumnado cara as paredes da sala, habilitando se for preciso unha dobre ringleira de mesas con computadores na zona central en dirección lonxitudinal, foron desbotadas no seu momento, de xeito que se preferiu reproducir a convencionalidade organizativa da sala de aula tradicional. A relativa complicación da instalación, para a que se precisa unha boa cantidade de cables eléctricos, tomas de corrente e conexións á rede, provoca que o cambio na estrutura da sala sexa unha operación dificultosa e cara para as dispoñibilidades organizativas e económicas dun instituto mediano. Unha decisión tomada nun momento determinado por unha dirección e un claustro de profesorado determinados prolonga as súas consecuencias no tempo, de xeito posibelmente indefinido.



## CAPÍTULO 3

### METODOLOXÍA

#### 3.1. METODOLOXÍA CUALITATIVA

A presente é unha investigación de tipo cualitativo orientada a analizar en profundidade o testemuño ofrecido por persoas informantes sobre as súas experiencias coa lingua galega no seu contexto escolar e a contrastar os seus relatos coa observación exercida por min mesmo como investigador. O obxectivo último é analizar unha realidade social concreta para desvelar e interpretar situacións de desigualdade por razón de lingua.

Concibo as realidades sociais como fenómenos complexos e multifacéticos que operan a diferentes niveis. Esta complexidade podémoslla aplicar tanto ás persoas como á institución que se estuda. É evidente que nin as persoas das e dos informantes rematan na súa faceta de galegofalantes nin a función da institución educativa se limita a favorecer ou a desfavorecer o uso dunha determinada lingua. Mais a historia idiomática desenvolvida dentro da institución por adolescentes galegofalantes, efectivos ou en grao de tentativa, vai marcar aspectos de enorme importancia no seu porvir, de xeito que conformará tanto a súa personalidade adulta como a sociedade que colectivamente sexan capaces de modelar nun futuro. Igualmente, a institución educativa quedará determinada en boa parte polo tratamento que lle dea, quer por acción, quer por omisión, aos problemas de desigualdade que no seu seo se xeren, reflectan ou reproduzan e entre eles, moi destacadamente, os derivados do conflito lingüístico galego. Un enfoque cualitativo permítenos internarnos nestas complexidades, penetrar máis acaída e fundamente nos significados, nas perspectivas, nas visións e nos entendementos da realidade que as persoas crean, de xeito que poidamos organizar todo este coñecemento referíndoo ao tema que nos ocupa, que é o da desigualdade por razón de lingua. É un deseño que pretende facilitar unha acción investigadora que avance paso a paso, arroxando luz no territorio das relacións sociais das persoas, dos sentimentos que producen e das situacións que provocan.

Recoñécense neste traballo as características básicas que definen unha investigación de tipo cualitativo (The Open University, 2001):

a) *Unha actividade enfocada sobre escenarios naturais*

A investigación aquí desenvolvida fai referencia a un escenario como é un determinado instituto de educación secundaria dunha vila galega. Como investigador evitei alterar a naturalidade do emprazamento estudado e como membro activo de esa institución, e, polo tanto, como coñecedor dela, esforceime en cumprir coa premisa de “facer o familiar extraño” (*op. cit*, p. 50), procurando manter unha actitude mental de apertura, interese e curiosidade ante os datos que a investigación ía fornecendo.

b) *Un interese en significados, perspectivas e puntos de vista*

Procurei descubrir, recoller e sacar á luz os significados que as persoas protagonistas daban ás súas accións, condutas, experiencias e pensamentos. Para iso tratei de indagar e describir certos aspectos da cultura xerada no emprazamento relativos ao uso da lingua galega como normal por persoas adolescentes, procurando percibir o mundo a través dos seus ollos e combinando o relato das súas experiencias persoais coa miña propia observación do lugar.

c) *Unha énfase nos procesos*

Marqueime como obxectivo estudar como se forman as perspectivas, como se negocian os significados e como se desenvolven os roles das persoas implicadas na investigación e cais son os procesos observábeis que acaban configurando unha realidade social de por si complexa e multifacética. En concreto, enfoqueei a investigación no estudo de procesos relacionados cos intercambios lingüísticos e cos significados sociais e as consecuencias derivadas da utilización dunha ou outra lingua polas persoas colaboradoras no contexto estudado.

d) *Unha análise indutiva e unha teoría fundamentada*

A pesar da existencia inicial de teorías predictivas sobre o fenómeno estudado, tratei que fosen os datos os que fosen xerando novas teorías que fundamentasen a realidade social que pretendía describir. É dicir, se ben as observacións iniciais apuntaban con bastante claridade á existencia de situacións de desigualdade e discriminación lingüística que modelaban a conduta das persoas informantes, procurei penetrar progresivamente no mundo das experiencias e dos significados que eles e elas me ían proporcionando para xerar, a partir desas experiencias e significados, novos campos de

estudo e novas hipóteses que cuestionasen, matizasen ou enriquecesen o enfoque inicial.

Os procedementos de recolla de datos foron as entrevistas en profundidade e a observación participante. Foron entrevistadas dez persoas informantes, antigas alumnas do instituto de educación secundaria que se estuda, elixidas con base en certas características que as definen como alumnas e alumnos cunha especial relación coa lingua galega, ben por teren sido galegofalantes habituais no seu medio escolar, ben por térenlo intentado ou desexado. A observación participante foi exercida por min como investigador. Estivo determinada pola miña facilidade de acceso ao escenario de estudo, o IES de referencia, debido á miña condición de profesor en activo nese lugar mentres se desenvolveu a investigación. Os datos obtidos por un e outro procedemento foron sometidos a triangulación.

Esta triangulación é principalmente do tipo metodolóxico (Flick, 2004), no que se confrontan dúas ou máis fontes de datos referidas ao mesmo fenómeno obtidas por diferentes métodos, neste caso entrevistas e observación. A combinación destes dous métodos é frecuente en investigación cualitativa, non só en educación senón tamén noutros campos de estudo como a enfermaría (e. g. Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe, & Neville, 2014; Polit & Beck, 2012). O uso de diferentes métodos faise co fin de incrementar a precisión na descrición dos fenómenos que se estuda. A principal achega de datos provirá do primeiro dos métodos, as entrevistas en profundidade. Ao interpretar a metáfora da triangulación, Hammersley (2008) recórdanos que este termo foi trasladado da linguaxe da navegación á das ciencias sociais dun xeito que variou substancialmente o seu significado. Na triangulación marítima, na que por procedementos de trigonometría se deduce unha determinada localización a partir de dúas medidas de referencia, a segunda das medidas non proporciona unha valoración ou unha validación da primeira, senón que é un elemento tan necesario como a primeira para identificar a localización relativa dunha determinada embarcación nun punto do océano. En contraste, a triangulación metodolóxica é frecuentemente utilizada en investigación para validar, complementar ou enriquecer a primeira das medidas a través dunha segunda obtida por un método diferente. En realidade, en ciencias sociais “unha soa fonte de datos pode dicirnos todo o que queremos saber” (*op. cit.*, p. 24). A función da segunda fonte de datos sería non tanto producir unha nova resposta ás interrogantes que a investigación presenta, como comprobar a validez da primeira. No noso caso, a observación cumprirá os obxectivos de axudar a enmarcar, comprobar, enriquecer e complementar os relatos obtidos das entrevistas.

Debo comentar que outro tipo de triangulación, a exercida entre persoas observadoras, foi tamén levada a cabo, se ben dun xeito asistemático e informal. Foi relativamente frecuente que acudise a persoas determinadas dentro do instituto, normalmente relacionadas co EDLG, para comentar e interpretar conxuntamente algúns aspectos dos relatos das entrevistas ou dalgúns eventos recollidos na observación. Deste xeito, outros membros do profesorado dentro do IES proporcionáronme unha boa cantidade de información útil e enriqueceron as miñas perspectivas grazas ao contraste coas súas.

### 3.2. PRIMEIRA ESTRATEXIA DE RECOLLIDA DE DATOS: AS ENTREVISTAS

Cada persoa informante participou en dúas entrevistas en profundidade orientadas a extraer o significado que elas e eles facían da súa experiencia do uso efectivo da lingua galega, nalgúns casos, ou da ausencia non desexada do uso real desta lingua noutros, no contexto escolar estudado. O modelo no que se baseou a preparación e realización das entrevistas foi basicamente o proporcionado por I. E. Seidman (1991), que combina as historias de vida (Bertaux, 1981) e as entrevistas en profundidade (Schutz, Walsh, & Lehnert, 1967, ambos citados en Seidman, *op. cit.*, p. 9). O modelo de entrevista fenomenolóxica en profundidade que Seidman propón baséase en preguntas de carácter aberto. A tarefa principal do investigador é a de interpretar as respostas das persoas informantes a esas cuestións e o obxectivo final é o de permitir e facilitar que a persoa informante reconstrúa a súa experiencia en relación co tópico que se estuda. O tópico, no noso caso, son as diversas experiencias vitais das e dos nosos informantes como galegofalantes no seu contexto escolar e social. Son experiencias particulares e variadas, sucedidas para todas e todos eles nun pasado recente das súas vidas, sobre as que deben elaborar uns discursos que servirán de obxecto de análise para nos axudar a entender o problema dun xeito preciso.

Seidman propón no seu modelo unha serie de tres entrevistas con cada participante. Na primeira entrevista o foco situarase sobre a historia de vida da persoa entrevistada. A tarefa do investigador será a de procurar obter o máximo de información sobre o tópico que se estuda, o cal supón emprazar a persoa participante na necesidade de reinterpretar acontecementos vitais significativos sucedidos nas súas vidas. Na segunda das entrevistas, que se efectuará nun prazo de tres días a unha semana despois da primeira, concentrarase o foco sobre experiencias significativas concretas relacionadas co tópico que se estuda e terá como obxectivo o

afondamento nos detalles para obter unha información máis precisa. Despois doutro intervalo temporal da mesma duración, o obxecto da terceira das entrevistas será o de procurar na persoa participante unha reflexión sobre o significado das súas experiencias. Traducido ao noso caso, o obxectivo final desta fase sería o de lograr da persoa informante unha interpretación reflexiva sobre o que representa ser un ou unha adolescente galegofalante, ou desexar selo, no contexto no que nos situamos, o cal, por forza, ha de levar a unha reflexión tanto sobre o lugar da lingua galega na sociedade como sobre o papel dos centros educativos en relación con este problema. Proponse para cada unha das entrevistas unha duración de noventa minutos.

A pesar dunha certa recomendación de observancia das fases e tempos propostos no modelo, Seidman abre a porta a explorar alteracións e modificacións no número de entrevistas, na súa duración e no seu espazamento, sempre e cando “se manteña unha estrutura que permita ás persoas participantes reconstruíren a súa experiencia no contexto das súas vidas” (Seidman, 1991, p. 15). Máis adiante informarei das alteracións efectuadas ao modelo, das súas causas e resultados.

En resumo, o propósito das entrevistas foi o de tratar de comprender a experiencia como galegofalantes das e dos informantes e o significado que elas e eles facían de tal experiencia dentro da institución educativa. O obxectivo era tratar de saber o que sucedía nunha institución da que eu tamén era parte, a través de testemuños e de historias relatadas desde ópticas e desde vivencias moi diferentes á miña. As entrevistas baseáronse en preguntas abertas, orientadas a animar cada persoa entrevistada a elaborar libremente o seu discurso e a reconstruír a súa propia historia. Esta tarefa exige sempre un determinado esforzo por parte do investigador, o de se desprender da súa propia óptica para recoller, aceptar e estimular o afloramento de visións alternativas ás obtidas como produto da súa propia experiencia. Con ese espírito encarei o meu exercicio. Como veremos, as entrevistas resultaron ser un poderoso método de recolección de datos no que a riqueza e variedade dos testemuños se me fixeron patentes desde os primeiros pasos. A linguaxe e os diferentes discursos das e dos entrevistados reveláronse desde o principio como extraordinarios obxectos de análise e como estímulo para obter, en fases posteriores da investigación, novos e variados testemuños. As entrevistas constituirán a máis extensa fonte de datos neste traballo.

#### SELECCIÓN DA MOSTRA. PERFIL E ESCOLLA DAS PERSOAS INFORMANTES NAS ENTREVISTAS

En consistencia cos obxectivos da investigación, decidín nun principio a elección de oito persoas informantes para participaren nas entrevistas en profundidade. Estas persoas deberían cumprir

certas características que basicamente as definen como adolescentes pertencentes ao mesmo centro de estudos, dotadas dun demostrado interese pola utilización da lingua galega como medio de expresión normal. En concreto, estes requisitos foron:

**a) Ser maiores de idade.**

A maioría de idade presupón unha mellor estruturación do relato e evita problemas legais á hora de obter os permisos necesarios para a participación na investigación.

**b) Ser ex-alumnas e ex-alumnos do centro de educación secundaria que se estuda.**

Todas as persoas informantes foron alumnas dese centro de ensino durante un mínimo de catro cursos escolares, tempo que se considera máis que suficiente para a obtención dun testemuño variado e rico a partir do coñecemento acumulado do contexto.

**c) Perder a condición de alumnas e alumnos do centro nun prazo non superior aos seis anos contados regresivamente desde o momento das entrevistas.**

Seis anos foi considerado como un período prudencial no que as vivencias relatadas obran frescas na memoria e o referente do centro de ensino atópase máis próximo. Só o informante Amaro chega a cumprir o máximo deste requisito, pois abandona o instituto en 2010 e é entrevistado en 2016. O tempo que transcorre entre o abandono do instituto e a realización das entrevistas sitúase, no conxunto das e dos informantes, por volta dos dous anos e seis meses como media.

**d) Ser galegofalantes en cando menos unha das seguintes circunstancias:**

- 1) Ter sido galegofalantes normais no momento da súa entrada no instituto.
- 2) Mudar ou desexar mudar de hábito lingüístico desde a lingua castelá á galega para a súa relación normal cos pares nalgún momento do seu período de escolaridade no instituto.
- 3) Optar por un uso normalizado do galego unha vez rematado o período de escolaridade no instituto e seren galegofalantes habituais no momento das entrevistas.

Estas tres circunstancias pódense dar nas persoas informantes de xeito concorrente. De feito, todos e todas elas cumpren cando menos dous destes requisitos ao mesmo tempo.

Por exemplo, o informante Amaro, o de máis idade de todos, cumpre os requisitos 1 e 3 ao tempo, por ser galegofalante á entrada no instituto, claudicar do uso da lingua galega cos pares durante a súa estadía no centro educativo e finalmente retomala con certa normalidade unha vez rematados os seus estudos de bacharelato. A informante Helena, a máis nova, cumpre os requisitos 2 e 3 por ser castelanfalante no momento da entrada no instituto, intentar unha –fracasada– mudanza de lingua cara ao galego durante a súa estadía alí e finalmente consolidar o seu uso da lingua galega unha vez rematados os seus estudos nese centro escolar. Unha descrición detallada da historia lingüística de cada unha persoas informantes durante a súa estadía no instituto será ofrecida en diversos momentos ao longo deste traballo e sobre todo no capítulo 11 *As mudanzas da adolescencia. As causas, a evolución e as circunstancias destes procesos* (MUD).

#### A CUESTIÓN SOBRE O NÚMERO DE INFORMANTES E AS CARACTERÍSTICAS DESTAS PERSOAS

Das oito inicialmente previstas, elixín nunha primeira fase sete persoas informantes das que tiña coñecemento previo sobre o cumprimento dos requisitos establecidos. Certamente, o segmento de poboación escolar elixíbel para este traballo por cumpriren coas características anteditas non era extenso, pois son poucos os alumnos e alumnas que no contexto no que nos situamos falan galego con normalidade, demostran unha especial vontade de facelo ou teñen unha sensibilidade visíbel e contrastábel cara ao uso desa lingua. Nesta fase inicial confíei na miña memoria para seleccionar a mostra. Sendo eu unha persoa galegofalante e defensora do uso normalizado da nosa lingua, non me resultou complicado lembrar ese escaso número inicial de alumnado do que eu fora no seu día o seu profesor e que cumpría con algún dos requisitos establecidos. A técnica da bóla de neve, coa que unhas persoas entrevistadas van abrindo camiño e suxerindo a incorporación de novos e novas informantes, completou o seu número até os oito programados e aumentouno finalmente até dez. Existiu a posibilidade de incrementar aínda máis esa cantidade con dous novos informantes propostos polas persoas entrevistadas. Esta posibilidade, que xurdiu serodidamente ao final da fase da realización das entrevistas, foi desbotada por motivos operativos, máis concretamente debido ao temor de que un número excesivo de entrevistados puidese dificultar unha análise das entrevistas tan en profundidade como pretendía. Nese momento o criterio foi o de priorizar a posibilidade de encarar unha análise ben profunda e significativa do testemuño de cada informante e desbotar a posibilidade de aumentar a cantidade de informantes cuxos testemuños se habían de analizar. Sendo

conscientes de que cada nova persoa informante podería ter achegado unha nova perspectiva ao caso, seguramente moi valiosa, sacrifiquei a cantidade de informantes pola calidade e pola fondura na análise dos testemuños.

No seu modelo, Seidman propón dous criterios para determinar o número de informantes ideal nunha pesquisa deste tipo. O primeiro é o da *suficiencia*, que se cumpriría cando hai un número de informantes suficientemente extenso e representativo como para asegurar que “outros fóra da mostra puidesen ter a oportunidade de conectar coas experiencias daqueles que están dentro dela” (Seidman, 1991, p. 45). O segundo criterio é o da *saturación da información*, un punto ao que se chega cando a información que se vai obtendo das entrevistas comeza a ser repetitiva e non achegar nada novo. Creo cumprido o primeiro dos criterios, o da suficiencia. Existindo un universo tan escaso onde escoller, é este requisito é doado de ser satisfeito. O grao de cumprimento do segundo dos criterios, o da saturación da información, é máis difícil de definir. Existe canto a aspectos tais como a descrición dun contexto adverso para os adolescentes galegofalantes, ao relato de dificultades varias polas que houberon de transitar ou á procura, que todas e todos eles exerceron, dalgún xeito de encarar o problema derivado do conflito lingüístico no que estaban inmersos. Estes son temas nos que os relatos coinciden e abundan. Porén, outros aspectos como as vivencias propias, persoais e intransferíbeis de cada informante, o seu grao de sensibilidade a respecto do tema en cada fase da súa evolución, o momento concreto da súa toma de conciencia lingüística, as opcións tomadas en cada fase do conflito e a intencionalidade de cada unha delas, a clareza ideolóxica coa que se actuaba en cada momento, as reaccións dos diversos medios familiares como resposta ao problema ou o comportamento lingüístico polo que finalmente se opta unha vez rematado o contacto co medio escolar, son tan diversos e variados –e, ás veces, tan inimaxinábeis– que dificilmente poderían ser capaces de saturar a información fornecida ao investigador por moi grande que fose a mostra. Efectivamente, a medida que o número de informantes ía medrando, obtiven a impresión de que cada nova persoa entrevistada enriquecía grandemente a investigación ao achegar unha visión diferente, chea de matices e intensidades diversas, produto das súas vivencias persoais. Fíxoseme patente o vello adaxio de que cada persoa é un mundo, polo que cantos máis mundos incorporase á investigación máis completa esta sería. Aquela sensación de saturación por volta da información achegada polas persoas entrevistadas nunca se me chegou a dar completamente. Pola contra, a impresión de estar capturando a natureza única de cada persoa íase acrecentando con cada entrevista. Mais a pesar das diferenzas intraindividuais derivadas das personalidades e das circunstancias concretas de cada informante, houbo unha serie de coincidencias básicas por volta das vivencias relatadas por todas e todos eles,



adolescentes galegofalantes efectivos ou que quixeron selo, nunha situación que describirei como de singularidade en relación co contexto do centro educativo, que non é outra que a de atopárense como os e as únicas alumnas galegofalantes existentes no seu curso, na súa cohorte e no seu ambiente escolar inmediato. Estas repetidas coincidencias apuntaron desde o primeiro momento da investigación a uns obxectivos moi concretos, orientados a afondar cada vez máis sobre as consecuencias negativas de ser galegofalante normal, ou desexar selo, no ambiente escolar e social que se describe.

Nunha primeira fase, o meu labor de selección das persoas informantes foi dirixida a incorporar na investigación tipos concretos de ex-alumnos e ex-alumnas. Un destes tipos (que consignarei como *A* na Táboa 1 era o daqueles e aquelas galegofalantes iniciais, fillos de familias galegofalantes, adolescentes que entraron no instituto falando galego con normalidade e que o fixeron mentres foron alumnos e alumnas miñas, dos que tiña ben a constatación ou ben serios indicios, despois confirmados, de que terían abandonado o uso normal desta lingua dentro do centro educativo en anos posteriores aos dous primeiros cursos da ESO. Outro (*B*), o de adolescentes de familia galegofalante que se expresaban normalmente en galego comigo e con outros membros do profesorado, mais que utilizaban habitualmente o castelán para a comunicación cos pares. Un terceiro tipo (*C*) era o formado por adolescentes, de familia galegofalante ou non, dos que tiña coñecemento ou indicios do seu paso do castelán ao galego como lingua normal durante a súa estadía no instituto. A técnica da bóla de neve permitiu incluír na investigación persoas novas dun cuarto grupo (*D*), formado por dous adolescentes, fillo e filla de familias bilingües, que despois de téreno intentado ou desexado non chegaron a efectuar o paso do castelán ao galego como lingua normal durante a súa estadía no instituto, mais que finalmente se converteron en testemuñas de excepción para relatar o que lles sucedeu aos seus compañeiros e compañeiras. No momento de elixir a mostra xa tiña eu un coñecemento bastante grande sobre os hábitos lingüísticos das familias dos e das informantes. Un bo número delas era galegofalante, algunhas delas dun xeito consciente e socialmente significado. Un dos contrastes que me axudou a escoller as persoas informantes foi precisamente o da existencia dese alumnado proveniente de familias galegofalantes convencidas, mais que se expresaba normalmente en castelán dentro do instituto na comunicación cos seus pares. Eles e elas deberían achegar, sen dúbida, testemuños de moito valor para a investigación. Todas as persoas requiridas para colaborar na investigación como informantes aceptaron facelo e participar nas entrevistas en profundidade. Non houbo ningunha persoa contactada que declinase tomar parte na investigación. Máis ben, a sensación confirmada no transcurso das entrevistas foi a contraria:

percibín, en xeral, un desexo ben perceptíbel de falar do tema con alguén que puidese entender e interpretar acadamente as súas historias lingüísticas e os seus padecementos idiomáticos.

Deste xeito, as dez persoas informantes foron finalmente seis mulleres e catro homes, nados entre os anos 1992 e 1998 e, polo tanto, de idades comprendidas entre os 18 e os 24 anos no momento da realización das entrevistas. Todas e todos son, dicimos, ex-alumnas e ex-alumnos do centro de ensino onde se sitúa a experiencia. Eu tiña un coñecemento previo de todas e todos eles por ter sido o seu profesor varios anos antes, durante os dous primeiros cursos da ESO, cando os e as informantes contaban con 12, 13 ou 14 anos de idade. Na maior parte dos casos, a miña comunicación con estes antigos alumnos e alumnas de primeiro e segundo da ESO deixou de ser fluída até que, xa maiores de idade, lles propuxen participar na investigación.

A cada unha das persoas informantes atribuínlle un nome suposto. Así, despois do proceso de selección comentado, os e as informantes que forneceron o seu testemuño a través das entrevistas foron os seguintes:

**TÁBOA 1. INFORMANTES, ANOS DE ESTADÍA NO INSTITUTO E HÁBITOS LINGÜÍSTICOS**

Nome atribuído	Ano de nacemento	Cursos de estadía no instituto e niveis acadados	Anos de entrada e saída do instituto	Tipo de alumno/a segundo hábitos lingüísticos
<b>Amaro</b>	1992	6 (ESO e Bac.)	2004 - 2010	A
<b>Olalla</b>	1994	6 (ESO e Bac.)	2006 - 2012	B
<b>Vitoria</b>	1994	6 (ESO e Bac.)	2006 - 2012	B
<b>Ánxela</b>	1996	4 (ESO)	2008 - 2012	B
<b>Estela</b>	1996	6 (ESO e Bac.)	2008 - 2014	B, C
<b>Paulo</b>	1996	6 (ESO)	2008 - 2014	C
<b>Abel</b>	1997	6 (ESO e Bac.)	2009 - 2015	D
<b>Uxío</b>	1997	6 (ESO e Bac.)	2009 - 2015	A
<b>Helena</b>	1998	6 (ESO e Bac.)	2010 - 2016	B
<b>Rosa</b>	1998	4 (ESO)	2010 - 2014	D

Como vemos, todas estas persoas informantes foron alumnas e alumnos do instituto durante un mínimo de catro cursos escolares entre setembro de 2004 e xuño de 2016. Salvo os relatados no capítulo 5 *Antecedentes. A vivencia do conflito lingüístico nas persoas informantes durante as etapas de educación infantil e primaria* (ANT), no que se fai un repaso polas súas experiencias como alumnas e alumnos de educación primaria, o seus testemuños fan referencia a feitos sucedidos dentro deste período de doce anos. Nese mesmo apartado, no Cadro 2, detállanse as circunstancias de cada unha destas persoas en relación co uso das linguas galega e española no ambiente familiar, na entrada no sistema escolar e na evolución sufrida ao longo do ensino primario até o momento da súa entrada no instituto. Debo comentar que nesta relación de informantes hai tres parellas de irmáns: Amaro e Ánxela, Olalla e Uxío, Vitoria e Estela. Tamén debo comentar, facendo un pequeno anticipo dos resultados obtidos das entrevistas, que aspectos como as opcións idiomáticas tomadas en cada momento ou a historia lingüística de cada un deles e delas resultaron ser moi diferentes entre cada membro da parella de irmáns.

O procedemento de contacto coas persoas informantes foi ben telefónico ou ben a través de WhatsApp. Normalmente, a primeira proposta de participación transmitíase a través dunha curta mensaxe escrita para despois ser concretada nunha conversa telefónica na que se establecía data e hora para o primeiro dos encontros. As entrevistas realizáronse entre xuño de 2016 e marzo de 2017 nun local cedido para o efecto por unha asociación cultural na Vila onde se sitúa a investigación. O local cumpría requisitos básicos de comodidade e privacidade. Non existiron límites temporais á utilización do local; podíamos estar nel tanto tempo como quixéramos. A comunicación podíase facer sen ser observados nin escoitados por persoas alleas, por sermos os únicos usuarios do local durante o tempo das entrevistas. Existía unha comodidade básica e suficiente. Entrevistador e persoa entrevistada tomaban asento nas súas respectivas cadeiras de brazos mulidas e confortábeis, encaradas en ángulo de 90° e ben próximas, cunha mesa baixa en fronte das cadeiras onde repousaban os instrumentos de gravación. O frío do local, bastante notábel nas sesións que se desenvolveron no inverno, era compensado co calor instantáneo dunha estufa de butano.

#### ENTREVISTAR PERSOAS COÑECIDAS: RISCOS E VANTAGES

Como método de investigación, a entrevista non é meramente un lugar onde se transvasa ou intercambia información, senón un encontro social onde “entrevistadores e entrevistados constrúen en conxunto a entrevista” (Walford, 2001, p. 90, citado en Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 350). Un dos riscos deste potente método ten a ver con que a persoa

entrevistadora é sempre susceptible de xerar unha certa reactividade na entrevistada que pode alterar nalgún sentido esa construción conxunta de significados que a entrevista procura. Certas características da mostra escollida neste traballo, como é o feito da existencia dun coñecemento previo entre as persoas entrevistadas e eu como o seu antigo profesor, achegan a un tempo novos riscos e outorgan valiosas vantaxes á investigación. Entendo que as segundas superan os primeiros, por outra banda ben descritos na literatura consultada e dos que xa estaba alerta. Como exemplo, Seidman (1991, pp. 31-45) dá conta dunha serie de riscos potenciais inherentes á mostra coa que se vai traballar, como o de entrevistar amigos, persoas coñecidas, alumnos do investigador ou persoas baixo a súa supervisión. Neste caso dáse a circunstancia de que as persoas entrevistadas coñecen o entrevistador de antemán por teren sido alumnas e alumnos seus durante a primeira adolescencia. Isto podería impulsalas actuar de varios xeitos desaxitados e non desexados para os propósitos da pesquisa:

- a) En primeiro lugar, o presunto coñecemento mutuo de certas persoas, ambientes ou sucesos podería provocar a ocultación, consciente ou non, de certos datos de interese que se dan por consabidos polas persoas informantes. Noutros casos, a ocultación pode ser debida a outras causas, entre as que podemos contar o malestar ou a dor de reconstruír eventos desagradábeis xa coñecidos por ambas as partes.
- b) Ademais, este mesmo coñecemento mutuo entre entrevistador e informante podería levar a persoa entrevistada a modificar o seu relato, ben de xeito converxente, para adaptalo ao que o entrevistador supostamente quere ouvir, ou ben en calquera outra dirección, incluída a contraria.

Estes feitos, de dárense, reducirían a calidade do testemuño. Mais ao mesmo tempo, contamos coa posibilidade de que o feito de entrevistar persoas coñecidas poida comportar certas vantaxes:

- a) O mesmo coñecemento previo que existía entre eu como investigador e eles e elas como informantes pode hipoteticamente obrar en sentido positivo, ao outorgar un plus de comodidade e confianza na persoa entrevistada que se traduza nunha mellor expresividade e unha maior riqueza e veracidade no testemuño. Tamén puidese ser que as e os informantes estivesen máis dispostos a contar aquilo que desexan a unha persoa coñecida que, supostamente, os vai entender dun xeito máis acaído no referido ás causas e ás vicisitudes do seu proceso de mudanza lingüística. Neste caso, a empatía

xogaría un papel multiplicador que faría máis preciso, incisivo e profundo o testemuño das persoas informantes.

- b) No momento da realización das entrevistas o investigador posúe un extraordinario caudal de información sobre cada unha das persoas entrevistadas. Coñece o seu contexto escolar, coñece a súa familia, coñece feitos importantes da súa historia persoal e sabe algo dos seus resultados escolares; coñece datos relevantes sobre a súa personalidade e sobre o seu xeito de relacionarse, coñece boa parte da súa evolución e, en certa medida, a transformación dos seus hábitos lingüísticos. A pesar da interrupción da relación diaria con cada un deles que se deu a partir do segundo curso da ESO, o investigador ten unha idea bastante formada sobre os seus e as súas informantes. Este extenso coñecemento previo outorga valiosos elementos para avaliar a coherencia dos relatos, unha vez que estes obran nas mans do investigador.

#### FIABILIDADE: ANÁLISE EXHAUSTIVA E COMPARATIVA DOS RELATOS

Encarei as entrevistas co mesmo espírito aberto e co mesmo afán indutivo co que enfrontei toda a investigación, tendo sempre presentes os riscos derivados da existencia dun coñecemento previo e mutuo coas persoas entrevistadas. A teima pola comprobación da fiabilidade dos seus relatos impulsoume a despexar riscos e redobrar a procura de coherencias básicas nos seus testemuños. Non falamos agora da existencia de inconsistencias internas dos relatos, que, como ben aprendín no proceso desta investigación, sempre se verifican nunha ou noutra medida nos discursos das persoas. É difícil non atopar un punto de contradición en calquera relato; son precisamente estas inconsistencias as que ao final nos han servir como puntos de apoio e como xeradores de contrastes para a análise crítica do discurso. Falamos agora máis ben da procura de varios tipos de consistencias externas aos que, a modo de triangulación, van ser sometidos os relatos.

#### **1. Coherencia dos relatos coa observación do investigador**

Precisemos que unha vez efectuadas as entrevistas non se observaron discrepancias entre os relatos e os datos previamente coñecidos por min como investigador que puidesen pór en cuestión a validez dos testemuños. Pola contra, a sensación xeral que obtiven foi a de moita precisión nos relatos, produto da coherencia do relatado co

observado. Como exemplo, a temporalización das mudanzas dos hábitos lingüísticos que relatan as e os entrevistados coinciden cos datos da observación acumulada por min mesmo durante longos anos. As situacións relatadas, as descrições que se fan dos participantes nos sucesos que describen e os actos que se lles atribúen nas diferentes narracións a todas estas persoas son perfectamente consistentes non só co meu coñecemento previo senón tamén co que no período de observación establecido no deseño da investigación fun recollendo no diario de campo.

## **2. Coherencia dos relatos entre si**

Analicei até que punto os testemuños de cada unha das persoas informantes son en conxunto capaces de crear un relato unitario e consistente da realidade que observan. Nos casos nos que os relatos coinciden por seren referidos aos mesmos fenómenos, analicei especialmente a súa formulación na procura de discrepancias. Unha vez feita esta análise, non atopei nestes casos diferenzas significativas na exposición dos feitos. Houbo en certos momentos diferenzas máis na interpretación que no relato dos feitos puntuais dos que as persoas entrevistadas daban conta. Este é o caso, por exemplo, da que estudaremos como *Diverxencia Uxío/Abel* sobre as causas dos ataques sufridos polo primeiro dos adolescentes e a súa consideración ou non como agresións de carácter lingüístico por parte de cada un destes informantes. Os ataques certifícanse en ambos os testemuños de Uxío e Abel, mais a súa interpretación, como veremos, difire.

Os dez relatos das persoas informantes, sexan ou non coincidentes no tempo e nos feitos que se narran, conflúen no deseño do panorama lingüístico que describen. Lembremos que o período de doce anos no que se inscriben os feitos narrados provoca que moitas das persoas informantes apenas se coñezan entre si, mais as súas descrições sobre o panorama sociolingüístico que observan son coincidentes. Aínda admitindo a posibilidade de que os relatos puidesen estar afectados na súa verosimilitude por calquera das circunstancias antes expostas, sería bastante improbable que todos o estivesen exactamente na mesma dirección e que se dedicasen a describir unha realidade sociolingüística tan semellante como a que fan.

## **3. Coherencia con outros relatos doutros traballos de investigación**

Outro tipo de consistencia é a que se busca con relatos doutras persoas obtidos de xeitos diversos e que fan referencia a situacións socialmente estigmatizantes como as que as e os nosos informantes relatan ter padecido. O estudo comparativo do testemuño das e dos informantes nesta pesquisa cos testemuños obtidos noutros

traballos de investigación por persoas afectadas por situacións que describen estigmas sociais varios en contextos xeográfica e socialmente diversos, vai fornecer similitudes sorprendentes. Todo isto estudareino nos capítulos onde se recorre a marcos teóricos utilizados na descrición dos estigmas por razóns culturais ou de orientación sexual para afondar no estudo do estigma por razón de lingua que as e os nosos informantes describen. Máis unha vez, as sombras sobre a validez dos relatos disípanse cando se comproba que coinciden extraordinariamente cos doutras persoas, estigmatizadas por outras causas, coas que non teñen ningún tipo de relación nin a imaxinan.

Á parte da procura de consistencias varias no que se di, outros indicadores, que teñen máis que ver con *como* se di, axúdannos a avaliar a autenticidade dos relatos. No modelo de Seidman (1991), aplicados a casos reais xurdidos de investigacións concretas, dáse conta de aspectos derivados do xeito de expresión da persoa entrevistada durante a exposición do seu testemuño. Neste apartado (*op. cit.*, p. 19), o autor fai referencia, entre outras circunstancias, á “sintaxe, a dición e incluso a aspectos non verbais” existentes na expresión das persoas entrevistadas que nos axudan, chegado o caso, a avaliar a autenticidade do seu testemuño. Considero, en primeiro lugar, que eses recursos expresivos teñen unha carga semántica evidente que non merece ser desperdiciada nun traballo como o presente. A través deles podemos obter información sobre o estado de ánimo ou a implicación emocional da persoa entrevistada á hora de relatar feitos concretos das súas vidas. Por esa razón considero imprescindible incluír estes aspectos na transcricións: silencios, énfases, ritmos, intensidades e tons de voz van incluídos nesas transcricións aínda a risco de que puidesen nalgunha medida dificultar a lectura lineal dos contidos. Por outra banda, debo manifestar con claridade que houbo momentos de tensión emocional durante as entrevistas con todas e todos os informantes e que, nalgúns casos, esta tensión acadou niveis de notábel dramatismo. Estes testemuños concretos están presentes ao longo de todo este traballo e algúns analízanse pormenorizadamente á luz de técnicas específicas de análise do discurso, sobre todo no apartado relativo á exposición dos discursos de afirmación e negación do acoso escolar. A tensión emocional, expresada a través de recursos variados como puidesen ser os silencios extraordinariamente longos, a modulación do ton e a intensidade da voz ou a aceleración ou espazamento do ritmo da fala, xunto con outros recursos de carácter xestual, axudoume a entender que as e os colaboradores estaban tomando a entrevista en serio, que o seu grao de compromiso co obxectivo da investigación era alto e que o seu testemuño estaba sendo revivido con autenticidade.

## FORMACIÓN DO ENTREVISTADOR

No modelo ao que facemos referencia, Seidman establece como unha característica definitoria da entrevista en profundidade o recoñecemento e a afirmación do papel do instrumento, e dicir, do entrevistador humano. “Máis que denunciar o feito de que o instrumento utilizado para recoller datos afecta o proceso, nós dicimos que o entrevistador humano pode ser un instrumento marabillosamente esperto, adaptábel e flexíbel que pode responder a situacións con habilidade, tacto e comprensión”, afirma o autor (*op. cit.*, p. 16). A miña experiencia como entrevistador nun traballo deste estilo era nula antes de comezar a investigación, polo que había un longo camiño por percorrer desde aquel carente estado inicial no que me atopaba até o que, segundo Seidman, eu *podería chegar a ser* ou como eu *podería chegar a responder* como entrevistador. Seguindo o modelo ao pé da letra, considerei pertinente someterme a un certo período de formación e situarme, antes de nada, no papel de entrevistado antes que no de entrevistador. Como primeiro exercicio, a miña directora de tese fíxome de entrevistadora nunhas sesións gravadas en audio que xiraron ao redor da miña propia historia lingüística e a miña relación co idioma galego, é dicir, aos mesmos temas e cos mesmos obxectivos que os que eu iría procurar nas entrevistas da investigación. A segunda das prácticas fíxena eu xa como entrevistador, obtendo dous extensos testemuños gravados en varias sesións con dúas persoas voluntarias, unha profesora de infantil e outra de galego, sobre temas semellantes. Estas primeiras experiencias introducíronme nos mundos do transvasamento acaído de información, da construción conxunta dos significados, do autodescubrimento producido pola reformulación de aspectos esquecidos ou non frecuentemente visitados da miña propia historia lingüística e, en fin, habilitáronme como entrevistador novel. A partir de aí dispúxenme a encarar o traballo das entrevistas ás e aos informantes neste traballo con máis confianza e decisión. Debo aclarar neste punto que fun consciente de ter cometido algúns erros no desenvolvemento das entrevistas, sobre todo nas primeiras delas. Tamén debo comentar que, inesperadamente, algúns destes erros resultaron ser produtivos, como o acontecido na primeira das entrevistas con Amaro, exposto no próximo capítulo 6, no extracto SIN 05. Nesta pasaxe Amaro reacciona contrariado cando o entrevistador, prematura e extemporaneamente, cualifica de posíbel *bullying* escolar as situacións polas que o informante pasara a causa do seu hábito de falar galego na escola. A reacción provocada no informante polo comentario do entrevistador servirá para



emprender unha análise en profundidade non só do seu discurso sobre este tema, senón tamén sobre os discursos dos outros informantes por volta da consideración ou non como acoso escolar dos ataques recibidos por falaren en galego.

#### MODIFICACIÓNS AO MODELO DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDADE

Cada persoa colaboradora foi entrevistada en dúas ocasións, cun período de tempo variábel entre ambas as entrevistas. Antes da realización da segunda delas, escoitei repetidamente a gravación da primeira e fixen unha transcripción selectiva que me axudou a preparar o seguinte encontro. O que facía era seleccionar os temas nos que desexaba que a persoa informante aclarase ou que desenvolvese de novo, e tamén aqueles sobre os que pretendía unha reflexión de carácter teórico.

Nun principio valoramos a posibilidade de facer tres entrevistas a cada informante, segundo o modelo proposto por Seidman. Mais xa nas primeiras entrevistas observei que dúas parecían suficientes para obter toda a información necesaria, de xeito que se cumprían as fases de propostas no modelo. A sensación xeral que obtiven nas primeiras entrevistas foi a de estar asistindo a algo parecido a unha descarga emocional, e tamén ideolóxica, por parte dunhas persoas entrevistadas que aparentaban non ter demasiada oportunidade de revisitar certos aspectos do seu pasado na súa vida cotiá. En xeral, percibín que tiñan gana de falar do tema en cuestión, de contarlle a alguén as súas pasadas vicisitudes idiomáticas nunha linguaxe mutuamente comprensíbel. A pesar de que houbo algún informante que traía o discurso bastante elaborado da casa, tamén percibín que outras das persoas entrevistadas estaban a elaborar naquel preciso momento un discurso máis ou menos fiado sobre a cuestión, e que esta elaboración puntual avanzaba a medida que avanzaba a entrevista. A súa participación na actividade estaba a servirles a todas elas para estimular unha reinterpretación do seu pasado como adolescentes galegofalantes e como sufridoras por selo. A realidade foi que por norma xeral esta descarga de información se produciu case enteiramente na primeira das entrevistas, e que na segunda a elaboración do discurso era máis precisa, mais o caudal de nova información era escaso. Iso foi o que nos determinou a reducir o número de entrevistas a dúas. Na miña mente obraba a dúbida de entender se o modelo de tres entrevistas proposto por Seidman puidese ser máis válido para adultos de máis idade e para persoas cunha experiencia vital máis longa e variada, dado que dúas entrevistas parecían suficientes para persoas mozas e adultas novas, que ademais era requiridas para relatar episodios concretos e limitados no tempo do seu pasado.

A duración das entrevistas variou en dependencia da cantidade e o detalle da información fornecida, circunstancias que moito teñen que ver coa expresividade, a locuacidade e incluso a motivación ou o estado de ánimo puntual da persoa entrevistada. Por regra xeral, a primeira das entrevistas situouse ao redor dunha hora de duración e a segunda por volta da media hora. Obtivéronse en total unhas 15 horas de gravación. Na primeira das entrevistas pedía á persoa informante que relatase nunha orde máis ou menos cronolóxica a súa relación coa lingua galega, comezando polo uso familiar, pasando polo encontro co medio escolar e rematando no reconto detallado da súa experiencia no instituto. Tamén lles pedía que informasen sobre aspectos como os seus usos lingüísticos tanto dentro como fora da institución escolar, a súa autovaloración como galegofalantes ou a influencia que nas súas actitudes lingüísticas puidese ter a paisaxe alfabética do centro de ensino. Aínda que a propia dinámica das entrevistas fixo en ocasións variar o plan preconcebido, seguindo a Seidman procurei que a primeira das entrevistas fose para expor e a segunda para interpretar os feitos que se relataban e reflexionar sobre eles. Como corresponde a un tipo de entrevista flexíbel e de respostas abertas, elaborei unha lista cos temas que se debían tocar máis que con preguntas concretas. A gravación da primeira entrevista de cada informante foi examinada e a información procesada antes de efectuar a segunda, co obxecto de incluír nela os aspectos que consideraba máis relevantes ou de necesaria revisión.

As entrevistas foron gravadas en audio, normalmente cun duplo sistema, unha gravadora dixital cunha boa calidade de son e unha *tablet*. No seu momento considerei como suficiente a gravación en exclusiva de audio. Descartei o rexistro en vídeo ao entender que podía influír de xeito intimidatorio nos e nas informantes e afectar dalgún xeito o seu testemuño. Porén, é xusto recoñecer que en ocasións, durante as fases de transcripción e de interpretación, teño botado de menos a existencia dun soporte visual que me permitise observar secuencias de linguaxe xestual significativas. Aínda así, procurei tomar nota da aparición de todos estes recursos paralingüísticos, e fíxeno quer durante a entrevista, quer inmediatamente despois dela, cando os momentos aludidos obraban ben frescos na miña memoria.

Outra das alteracións ao modelo foi a do espazamento entre as entrevistas, que en xeral resultou ser algo superior ao recomendado por Seidman. Para sete das persoas informantes este tempo variou entre unha e tres semanas. Nas restantes tres ocasións, e debido sempre a circunstancias persoais das colaboradoras, a segunda das entrevistas tívose que atrasar dous, catro e seis meses. Isto sucedeu, respectivamente, coas informantes Ánxela, Rosa e Helena. Moitas das persoas informantes, por temas xeralmente relacionados cos estudos, xa non residían habitualmente na Vila en período escolar e algunha delas residía fóra de Galiza. A esta circunstancia de cada unha das persoas colaboradoras hai que engadir a limitada dispoñibilidade

temporal do entrevistador, que naquela altura alternaba o traballo da tese co seu traballo como profesor.

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

As directrices éticas que actuaron como referencia para a participación das persoas informantes na pesquisa son as enunciadas no documento *Ethical Guidelines for Educational Research* (British Educational Research Association [BERA], 2018). Este marco garante aspectos básicos, dos que as persoas colaboradoras foron informadas con anterioridade ás entrevistas e dos que salientamos os seguintes:

1. Información sobre o obxectivo e o procedemento da investigación. Cada informante sabe a causa e a finalidade do seu testemuño e o uso que se vai facer del.
2. Dereito á revisión do testemuño. Cada persoa colaboradora foi informada do seu dereito de aclarar ou silenciar pasaxes do relato ofrecido nas entrevistas, caso de que o considerase oportuno.
3. Dereito á retirada da investigación. Os e as informantes poden sen compromiso retirarse da investigación con ou sen causa coñecida, nun prazo razoábel. Neste caso, as gravacións serán destruídas.
4. Privacidade. As persoas informantes serán referidas baixo nomes supostos co obxecto de salvagardar o seu anonimato. A súa participación na investigación non será desvelada.
5. Almacenamento de datos. As gravacións das entrevistas serán gardadas polo investigador en lugar seguro e o seu uso restrinxirase aos obxectivos deste traballo de investigación.

Cada participante outorgou o seu consentimento na participación a través dun documento de participación voluntaria e informada asinado polas dúas partes, informante e investigador (véxase Anexo 1). Entreguei unha copia a cada un deles e delas e arqueei a outra, que obra no meu poder.

## ANÁLISE DOS DATOS DAS ENTREVISTAS

### *Análise preliminar*

En coherencia coas características da pesquisa, a análise dos datos obtidos das entrevistas foi tomando lugar paralelamente á súa recolección: os relatos obtidos das primeiras entrevistas ían axudando na preparación das seguintes, ao tempo que comezaban a xerar as primeiras hipóteses, frecuentemente en combinación cos datos que eu ía obtendo da observación. Así fun desenvolvendo unha análise preliminar a partir da escoita atenta e repetida das gravacións. Por cada unha das persoas informantes elaborei unha ficha que recollía resumidamente todos os temas que dos que se falaba nas entrevistas e localicei temporalmente cada un destes temas, consignando o intervalo no que aparecían na gravación. Remarquei todo o que puidese ser especialmente relevante para a investigación. Parellamente á selección de temas ía delimitando as pasaxes significativas, os fragmentos concretos das entrevistas que se revestían dunha relevancia especial. Despois comecei a procurar patróns de expresión, regularidades, coincidencias, discrepancias, eventos singulares, categorizacións e temas comúns existentes entre os diferentes relatos.

### *Concreción das unidades de significado*

Estas primeiras accións servíronme para establecer todas as unidades de significado que me ían axudar a completar o amplo obxectivo inicial da investigación, que era tan extenso como o de tratar de pescudar que é o que sucede coa lingua galega e os seus falantes no contexto dun centro de ensino concreto. Con este primeiro exercicio confrontei na práctica un dos dilemas da análise de datos deste tipo, consistente en separar os datos “en elementos constituíntes, perdendo polo tanto a sinerxía do todo, cando con frecuencia o todo é maior que a suma das partes” (Cohen *et al.*, 2007, p. 470). Procurei, por outra banda, seguir ao pé da letra a máxima fenomenolóxica segundo a cal esta selección de información “significa usar as matrices da cosmovisión desa persoa [informante] co obxecto de comprender o que esa persoa está a dicir, en vez daquilo que a investigadora espera que esa persoa diga” (Hycner, 1985, p. 281).

As unidades de significado que emerxían das entrevistas marcáronme os camiños da investigación. Algunhas destas rutas estaban predeseñadas e procuradas de antemán. Refírome aquí a aspectos relacionados co que inicialmente buscaba, que era recadar información sobre as causas e tempos das mudanzas lingüísticas dos e das informantes, concretar a influencia do medio escolar nos e nas adolescentes a causa do seu uso da lingua galega, determinar a

autoconsideración das persoas informantes como galegofalantes ou avaliar a influencia da galeguizada paisaxe lingüística do edificio escolar nas actitudes dos seus usuarios. Porén, outras rutas foron xurdindo a partir propia experiencia das entrevistas. A codificación de toda a información obtida ía abrindo novos interrogantes, como os que no seu momento puideran ser os relativos á causa, as características e a función nos espazos de resistencia lingüística que as e os adolescentes galegofalantes ían creando nas marxes da institución escolar, a consideración ou non consideración do que lles estaba sucedendo como fenómenos de acoso e as estratexias discursivas utilizadas por cada un deles e delas para enfrontaren o seu problema como galegofalantes en singularidade.

Esta primeira selección de temas emerxentes das entrevistas xiraba derredor de varios puntos de interese, áreas nas que o testemuño dos e das entrevistadas incidía e coincidía. Deste xeito puiden seleccionar e agrupar varios temas que posteriormente reagrupei en tres áreas. Os primeiros deles tiñan que ver sobre todo coa **descrición do medio adverso** para calquera adolescente galegofalante, unha adversidade que se presupoñía de antemán e que se confirmou sobradamente a partir dos relatos obtidos nas entrevistas. Forman este primeiro grupo os seguintes temas:

- As diferentes formas de reacción e as mudanzas de hábitos lingüísticos no primeiro contacto co medio escolar, en educación infantil, dos e das informantes galegofalantes que tiveron optar entre o mimetismo castelanfalante ou o mantemento da lingua galega familiar en situación de singularidade.
- A sensación de soidade como galegofalantes, percibida por varias persoas informantes dentro do instituto, produto da súa situación de singularidade.
- Os ataques de variada intensidade recibidos en primeira persoa de parte dos pares a causa do uso normal da lingua galega.
- Os ataques recibidos en primeira persoa de parte de membros do profesorado pola mesma causa.
- O recoñecemento de ataques exercidos sobre outras persoas, compañeiras e compañeiros, pola mesma causa.
- A constatación do incumprimento da lexislación lingüística no instituto á hora de recibiren as clases en galego e a influencia negativa deste feito nas actitudes lingüísticas das persoas informantes.
- A valoración dos e das informantes sobre a galeguizada paisaxe lingüística do instituto e sobre a súa influencia nos hábitos lingüísticos propios.

Un segundo grupo de temas dispúñase máis directamente por volta dos **discursos** elaborados polas e polos informantes ao redor da reacción do medio a causa da condición de galegofalantes de varios deles. En realidade, as e os informantes están xerando discurso desde que comezan a fornecer o seu testemuño, mais se no primeiro grupo de temas emerxentes o foco estaba principalmente en como eles e elas describen o seu medio e relatan as súas experiencias, os temas neste segundo grupo abranguen unha reflexión teórica máis fonda e céntranse en estudar como as e os informantes interpretan, entenden e categorizan, en ocasións de xeito contradictorio, a súa complicada situación social:

- A diverxencia na consideración como fenómenos de acoso escolar dos ataques dirixidos ás e aos adolescentes que falaban galego con normalidade.
- Unha certa lenidade no xulgamento dos ataques, coincidente en varias persoas informantes, que inicialmente interpretei como posíbeis síntomas de normalización da discriminación lingüística.
- A consciencia da realidade sociolingüística galega en comparación con outras realidades coñecidas.

Un terceiro grupo tiña que ver coas **estratexias** desenvolvidas polas persoas adolescentes galegofalantes normalizadas ou con vontade de selo, ben co obxecto de poder facer vida normal no instituto sen seren atacadas, ben co de poder falar galego sen restricións nin imposicións *de facto* fóra do ambiente escolar maioritario ou ben co de afrontar todo o que puider vir e falar galego de todos xeitos, con normalidade e dentro do ambiente escolar:

- A claudicación como galegofalantes exercida por todas as persoas informantes que entraron falando en galego no instituto.
- A elección consciente de evitaren converterse en galegofalantes normalizados dentro do instituto, a causa da comprobada reacción adversa do medio exercida sobre outras persoas que coñecen.
- A creación de lugares seguros ou refuxios para galegofalantes fóra dos espazos centrais do instituto ou, máis frecuentemente, fóra do edificio escolar.
- A saída do medio vilego e escolar como única solución imaxinada polas persoas informantes para poderen falar en galego en liberdade.
- Os intentos ben sucedidos, problemáticos ou falidos de mudanza de idioma desde o castelán para o galego exercidos por alumnas e alumnos no ambiente escolar.

- A actividade como galegofalantes en redes sociais.

Unha vez definidas as unidades de significado, cada un destes campos ficaba disposto para ser contrastado cos datos obtidos da observación participante. As últimas fases da análise serían a xeración de hipóteses que desen sentido á investigación e a aplicación de diversos marcos teóricos que tratasen de dar resposta ás cuestións propostas.

## TRANSCRICIÓN

Eu mesmo fixen a transcripción do material das entrevistas. Limiteime a transcribir selectivamente aqueles pasaxes que xulgaba de interese para a investigación. Elixín para a transcripción dos extractos e para a súa presentación escrita un sistema que permitise o acceso da persoa lectora a características expresivas significativas non presentes na ortografía común e que ao tempo posibilitase unha certa facilidade de lectura. Por iso decidín alternar signos ortográficos convencionais (puntos, comas, signos de interrogación e exclamación) con outros cos que nos traballos de investigación consultados se acostuman marcar outras características da cadea falada como os silencios, os falsos comezos ou a prolongacións de sons vocálicos. Estas últimas características, aínda que ausentes da ortografía común, hannos fornecer datos de moito interese que nos servirán, por exemplo, para interpretar a actitude da persoa falante sobre un tema dado ou a arroxar luz sobre a secuencia dos seus estados emocionais ao longo da entrevista. A guía dos símbolos utilizados nas transcripcións pode ser atopada no Anexo 2.

En cada extracto transcrito e presentado a estudo e interpretación neste traballo identificamos tanto á persoa que fala, sexa a informante ou o entrevistador, como a localización da pasaxe na liña temporal das entrevistas. Para o entrevistador utilízanse as letras EN. A identificación da ou do informante faise sempre coas dúas letras iniciais do seu nome atribuído:

**TÁBOA 2. ABREVIATURAS DOS NOMES ATRIBUÍDOS ÁS PERSOAS INFORMANTES**

Informante	Abreviatura
<b>Amaro</b>	AM
<b>Olalla</b>	OL
<b>Vitoria</b>	VI
<b>Ánxela</b>	AN
<b>Estela</b>	ES
<b>Abel</b>	AB
<b>Uxío</b>	UX
<b>Helena</b>	HE
<b>Rosa</b>	RO

A localización temporal do extracto faise consignando o minuto e segundo no que comeza, dentro da gravación correspondente. Para facilitar a localización do extracto nas referencias internas do presente traballo, facilítase tamén o capítulo onde aparece. Deste xeito, cada extracto das entrevistas vai identificado por unha cadea alfanumérica como a do seguinte exemplo:

**Ex. ANT 12 UX1 11:51**

**TÁBOA 3. CLAVE PARA ENTENDER A LOCALIZACIÓN TEMPORAL E A AUTORÍA DO TESTEMUÑO NOS EXTRACTOS DAS ENTREVISTAS.**

Extracto	Capítulo	N.º de orde do extracto dentro do capítulo	Informante	N.º de entrevista	Minuto e segundo de comezo
<b>Ex.</b>	<b>ANT</b>	<b>12</b>	<b>UX</b> (Uxío)	<b>1</b>	<b>11:51</b> (11 minutos e 51 segundos)



Isto significa que se trata do extracto número 11 dos seleccionados no capítulo *Antecedentes e vivencia previa do conflito (ANT)* provén da primeira entrevista efectuada ao informante Uxío e comeza no minuto 11 e 51 segundos da gravación en audio desa entrevista.

### 3.3. SEGUNDA ESTRATEXIA DE RECOLLIDA DE DATOS: A OBSERVACIÓN

A observación participante foi o segundo dos métodos utilizados para a recolla de datos. A observación é valiosa porque ofrece ao investigador a posibilidade de obter datos extraídos do que a xente fai, non do que di ou pensa. Unha diferenza primaria entre tipos de observación é a que se establece entre a observación *sistemática* e a *participante* (Denscombe, 1998, p. 139). A primeira é estruturada e serve xeralmente para recoller datos cuantitativos. A segunda, normalmente non estruturada e xeradora de datos cualitativos, está asociada coa antropoloxía e a socioloxía e permite ao investigador penetrar na cultura e nos procesos dos grupos que están sendo estudados. Neste traballo o groso da observación, cuxo obxectivo foi rexistrar todo o que sucedía coa lingua galega dentro do instituto, será deste último tipo: aberta, ilimitada e xeradora de datos cualitativos. Unha observación máis sistemática e estruturada só será utilizada durante un espazo de tempo determinado cos obxectivos de definir e rexistrar a evolución da paisaxe lingüística do instituto.

A presente correspóndese cun tipo de observación etnográfica e naturalista, na que non se declara o papel de investigador ás persoas observadas e na que se evita controlar ou manipular o ambiente que se estuda. Dentro do contexto da investigación en curso, a finalidade última desta observación participante era dupla. Por unha banda, pretendía enriquecer e organizar a achega de datos sobre o estado da lingua galega e os seus falantes que diariamente e dun xeito natural e espontáneo me chegaba como produto da miña presenza diaria no instituto, o cal sen dúbida me permitiría obter un coñecemento máis preciso do escenario que desexaba estudar. Para alén diso, a recolla de datos da observación serviría como triangulación dos testemuños obtidos a través das entrevistas en profundidade. Os datos recollidos da observación participante foron anotados nun diario de campo, un documento ao que en varias ocasións farei referencia ao longo deste traballo.

## QUE OBSERVAR, QUE REXISTRAR

O amplo obxectivo inicial de anotar todo o que tivese que ver coa utilización da lingua galega no instituto foise concretando en varios campos específicos. Cos obxectivos xerais definidos, dediqueime á observación dos seguintes aspectos concretos, relativos a eventos e condutas significativas:

*a) A existencia, actitude e evolución do alumnado galegofalante no instituto.*

A primeira causa motivadora desta pesquisa foi precisamente a constatación da existencia, anos atrás, de alumnado galegofalante que co tempo renunciaba ao uso desta lingua para a súa comunicación cos pares. Tratábase de detectar a posíbel existencia de novo alumnado destas características durante o período de observación.

*b) O descubrimento de alumnas e alumnos galegofalantes ocultos.*

A información fornecida polas entrevistas e a observación acumulada durante anos revelaban a existencia de alumnado que falaba galego na casa mais non no instituto. Debíase facer un labor de localización e seguimento deste alumnado e dos seus hábitos lingüísticos.

*c) A localización física dentro do recinto escolar do escaso alumnado que utilizaba a lingua galega durante os recreos.*

Desde os primeiros momentos do período de observación constatee a existencia de pequenos grupos de alumnado que facían uso esporádico da lingua galega durante os períodos de lecer, sempre en espazos periféricos dentro do edificio escolar ou o patio de recreo.

*d) A emerxencia de situacións que supuxesen discriminación ou desigualdade por razón de lingua para o alumnado.*

Situacións moi documentadas nas entrevistas, cumpría prestar especial atención para detectalas e describilas, se aconteceren dentro do meu radio de acción habitual no instituto.

*e) A participación de colectivos de alumnado derredor de actividades relacionadas co uso e promoción da lingua galega.*

A miña presenza no EDLG (Equipo de dinamización da lingua galega) facilitoume o contacto con membros do alumnado e do profesorado cunha especial sensibilidade

sobre o tema obxecto da investigación, o que ao final me proporcionou unha boa cantidade de rexistros de eventos significativos.

- f) *Os patróns de uso da lingua galega por parte do alumnado, de antigos alumnos e alumnas e de pais e nais, así como a do profesorado e o persoal de servizos durante o desenvolvemento das súas tarefas profesionais.*

Aspectos tan repetidamente sacados á luz nas entrevistas como o da ritualización no uso da lingua, a mudanza cara ao galego no alumnado unha vez que abandonaba o instituto ou as desviacións ao cumprimento da normativa que establecía a lingua na que se debían impartir as diferentes materias foron temas sobre os que debía estar alerta e que acabaron sendo obxecto de numerosos rexistros.

- g) *A evolución da competencia galegofalante do alumnado que se incorpora ao instituto e o seu desenvolvemento posterior.*

Unha impresión compartida con outros membros do profesorado, produto da observación espontánea, indicaba cara un empeoramento progresivo da competencia galegofalante nas sucesivas cohortes que ano tras ano ían entrando no instituto. Este aspecto merecía ser especialmente seguido e interpretado.

- h) *As diferentes sensibilidades expresadas en público polo profesorado ou polo alumnado a respecto da presenza do idioma galego na sociedade.*

O rexistro de eventos deste tipo axudaría a definir ideoloxías e tendencias, hexemónicas ou resistentes, ao redor do tema da lingua.

- i) *A evolución da paisaxe lingüística interna do instituto e do medio circundante.*

Este aspecto, recollido a partir dun tipo de observación máis sistematizada, serviría para definir o contorno lingüístico e para estudar a súa influencia nas actitudes das e dos falantes.

As anotacións no diario de campo foron múltiples e variadas e trataron de abranguer a complexidade dos eventos observados. Incluían detalles verbais e non verbais, reconstrucións de conversas, descricións de lugares, ambientes, persoas ou condutas dos observados e das propias actividades, impresións e razoamentos do observador. Porén, esta observación participante favoreceu a frecuente adopción dunha perspectiva *emic*, na que as definicións das

situacións son rexistradas a través dos ollos das persoas observadas. Nunca se chegou a provocar no observador unha sensación clara de saturación nos datos recollidos. Como veremos, o período de observación inicialmente delimitado en dous cursos escolares foi finalmente prolongado no tempo até a fin da presenza do observador no lugar en 2019, ao seguiren aparecendo eventos que achegaban novos datos que enriquecían a observación.

#### CANDO OBSERVAR. TEMPOS E FASES NA OBSERVACIÓN

Foi unha observación constante mais relaxada, que me permitiu tempo suficiente para a reflexión e a interpretación dos rexistros que se ían anotando e das situacións que se ían describindo. O período no que se desenvolveu foi suficientemente amplo como para favorecer a observación dos eventos e a súa evolución no tempo. Borman, LeCompte e Goetz (1986, p. 44) suxiren que o investigador cualitativo desconecte temporalmente da súa función e “se tome un respiro fóra do emprazamento para recobrar perspectiva”. Nun período de observación como o que se describe, esta premisa non foi difícil de manter, sobre todo se se ten en conta a existencia dos dilatados períodos de vacacións que acompañan á actividade docente.

Aínda que normalmente fago referencia a un período concreto de observación participante, a observación desenvolvida por min dentro do emprazamento que se estuda tivo realmente tres fases diferenciadas, todas tres incluídas no deseño da investigación:

1. Unha primeira fase de observación espontánea do ambiente lingüístico do lugar, que comeza en 1997 cando dá comezo a miña presenza no instituto. Baséase case exclusivamente na memoria acumulada por min durante anos de experiencia nese escenario, unha memoria que é selectiva como produto da miña sensibilidade e interese pola lingua galega. Esta caudal de vivencias será o primeiro que se inclúa no deseño. De feito, a principal causa que me move a emprender esta investigación provén dun momento previo ao comezo do traballo na tese, no que presencio fenómenos no campo da sociolingüística elemental que me causan inquietude por seren indicadores da existencia de situacións de desigualdade por razón de lingua. Refírome principalmente ao xa comentado abandono sistemático da lingua galega por parte dos escasos alumnos e alumnas que chegaban ao centro de ensino falándoa con normalidade. Esta observación está na raíz do presente traballo; é o punto desde onde todo se desenvolve.
2. Unha fase de observación máis regular que a anterior, que é a que comeza cando decido encetar este traballo de investigación, e que se concreta na elaboración do diario de

campo. A primeira anotación deste diario data de novembro de 2014, a última de febreiro de 2019. Inicialmente concibida para ser exercida durante dous cursos escolares (14/15 e 15/16), despois deste último ano seguíñ anotando datos no diario, quizá dun xeito menos exhaustivo, relativos a acontecementos que chegaban ao meu coñecemento e que consideraba de interese. É de salientar que só tres das dez persoas informantes que participaron nas entrevistas estiveron presentes no instituto durante este período concreto de observación. Esta circunstancia non tivo demasiada importancia, posto que o obxectivo do diario foi o de rexistrar aspectos que nos axudasen a comprender a realidade sociolingüística da institución a través dos seus protagonistas, mais ben como unha realidade atemporal colectivamente expresada, superadora de individualidades. En resumo, as anotacións no diario de campo serviron para comprobar, matizar ou enriquecer os testemuños ofrecidos nas entrevistas, dos que algúns deles facían referencia a eventos que sucederan até doce anos antes da súa realización.

Debo comentar que a prolongación da anotación de datos no diario máis alá do período de dous anos establecido inicialmente serviu entre outra cousas para xeneralizar cara a outros membros do alumnado non colaboradores neste traballo situacións polas que os nosos informantes e informantes pasaran no seu día. Este é, por exemplo, a anotación sobre o testemuño indirecto obtido sobre o abandono da lingua galega por dúas alumnas galegofalantes de bacharelato que en 2017 dixeron ter mudado de lingua “porque se metían con elas”, basicamente a mesma causa aducida polos nosos informantes para tomaren esa decisión até dez anos atrás.

O obxectivo inicial de ir anotando no diario todo o que sucedese no instituto e tivese relación coa lingua galega foise cumprindo dun xeito regular e efectivo. Hai rexistros de usos lingüísticos por parte do alumnado e do profesorado que nos debuxan un panorama ben definido. Hai tamén rexistros de eventos significativos relacionados coa lingua, que reflicten ideoloxías e comportamentos e que achegan datos de moito interese para a investigación.

3. Un terceiro tipo de observación foi a exercida dun xeito sistemático e estruturado sobre as paisaxes lingüísticas interna e externa inmediata ao IES. Inicialmente programada para dous cursos escolares, foi prolongada con anotacións esporádicas até 2019, cando algunha modificación significativa ou algunha mensaxe con especial carga significativa aparecía polas paredes do edificio (véxase, por exemplo, a descrita no Epílogo). Esta actividade foi a única que requiriu unha mudanza de rutinas pola miña parte dentro da

institución, pois apoiábase en revisións periódicas das mensaxes amosadas nas paredes do centro escolar. Tal e como se explicará no seu momento dentro deste mesmo traballo, a revisión quincenal dos elementos exhibidos nas paredes do edificio escolar, tais como avisos, cartaces, anuncios ou pósters, resultou ser demasiado frecuente dado o relativamente escaso movemento do panorama observado, e pasou a facerse cunha periodicidade máis ampla. Algúns dos elementos expostos foron fotografados.

#### RISCOS E VANTAXES DA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Este tipo de observación participante garantiu unha serie de vantaxes evidentes, pois permitíame un acceso moi amplo ao escenario da investigación, unha exposición moi prolongada no tempo aos ambientes que se estudaban e unha grande facilidade para o rexistro de eventos. Porén, este método de recolección de datos posúe, á parte destas vantaxes, unha serie de riscos dos que o observador debe ser consciente para tratar, na medida do posíbel, de conxuralos para dificultar a aparición de algún tipo de nesgo. Uns deles fan referencia á capacidade, á habilidade e a disposición do propio instrumento de recolla, que neste caso é a persoa do observador. Problemas descritos en Cohen, Manion e Morrison (2007, pp. 410-411) como a memoria ou a recollida de datos selectivas, os posíbeis déficits de atención ou as interpretacións e as inferencias temperás ou extemporáneas estiveron sempre presentes no meu ánimo e trataron de ser compensados cun espírito indutivo, que procuraba desprenderse estratexicamente de ideas preconcebidas que de xeito inevitábel obran na mente de quen leva anos pisando un territorio. Para Borman, LeCompte e Goetz, o problema da subxectividade do observador conxúrase co que definen, citando a Erickson (1973), como “subxectividade disciplinada” (Borman *et al.*, 1986, p. 43). Requírese do investigador unha actitude que abrangue unha análise recursiva frecuente, unha autoconsciencia vixiante e unha triangulación do observado que inclúe a intervención, chegado o caso, de outras persoas que colaboren co observador na interpretación dos eventos. Debo dicir que todos estes elementos estiveron presentes ao longo do período de observación que aquí defino.

Outro dos aspectos que merece ser tratado refírese ao problema de como e cando proceder ás anotacións no diario de campo. Anotei o máis rápida e fielmente posíbel os eventos que consideraba de relevancia. Despois de intentar, nas primeiras fases da investigación, facer as anotacións no diario de campo en papel, descubrín que o uso dunha aplicación de teléfono móbil, OneNote, podería ser moito máis útil por varias razóns. A primeira é a portabilidade. O

móbil é un aparello habitual e discreto. A segunda é a facilidade do acto de anotación. Calquera persoa pode manipular un móbil en público na maioría das circunstancias sociais sen levantar estrañeza dos circundantes. Isto facilitou moito a recolla instantánea de datos. A terceira é a confidencialidade. Aínda no caso de que o dispositivo se extraviase, estaba protexido por unha clave de acceso, cousa que non sucedía cun caderno en papel. A cuarta e última é o automatismo no rexistro. As anotacións introducidas no móbil ficaban automaticamente rexistradas na nube.

Deste xeito fun elaborando o diario de campo con bastante presteza. Evitei temporalizar o rexistro de eventos; só anotaría cando observase algo digno de interese. Antes de facer a anotación do evento consignaba a data e o lugar. Asumindo que non hai observación enteiramente libre de interpretación, normalmente anotaba por separado ambos os aspectos, o evento observado e o comentario correspondente produto da miña interpretación do feito, que en non poucas ocasións facía referencia a marcos teóricos consultados na fase de preparación do traballo de campo. Procurei que os eventos anotados fosen xerando hipóteses, ao igual que fixen coas informacións fornecidas polas entrevistas en profundidade.

#### ÉTICA NA OBSERVACIÓN E NO USO DOS DATOS. DISCRECIÓN NA OBSERVACIÓN E NA RECOLLA DE EVENTOS

O feito de que na observación participante sexa extremadamente difícil –e incluso desaconsellábel– que as persoas observadas outorguen o seu consentimento informado de xeito semellante ao sucedido nas entrevistas, fíxome depender doutros argumentos para asegurar uns parámetros éticos aceptábeis. Refírome aos recomendados nos manuais utilizados neste traballo (Cohen *et al.*, 2007; Denscombe, 1998; The Open University, 2001). En concreto, á parte da consigna básica de evitar causar sufrimento ás persoas implicadas na investigación, mantería estritamente o anonimato de todas elas. En ningún caso as identidades serían desveladas. Ademais, evitaría o uso de toda a información obtida de conversas privadas ou comentarios confidenciais que me puidesen ter sido feitos como produto de relacións de amizade ou de confianza, cando puidesen prexudicar a terceiros ou cando se dese conta do incumprimento de disposicións legais. En ocasións, este requisito fíxome renunciar á utilización de informacións de interese. Todos estes requirimentos éticos súmanse aos de non anotar máis que o que é público e notorio dentro da institución escolar e de non variar en nada as miñas rutinas persoais para obter información dentro da institución.

O primeiro dos propósitos da persoa investigadora é a de evitar alterar a naturalidade do escenario no que se opera. Normalmente, interesa coñecer a cultura e os procesos do lugar que

se estuda tal e como se desenvolverían sen a presenza do investigador. Como observador cun acceso regular ao interior da institución observada, marqueime, antes de nada e de xeito moi estrito, o obxectivo de evitar ser notorio, intrusivo ou conspicuo na miña observación. Non variaría as miñas rutinas no instituto, do que era profesor mentres desenvolvía a observación, nin estaría en lugares onde non debera estar habitualmente. A miña actividade diaria non se vería alterada a causa da observación e nunca forzaría situacións para ser observadas. Dedicaríame exclusivamente a anotar no diario de campo aquilo que vise, ouvíse ou vivise que considerase de interese para a investigación en curso, sempre como produto da actividade normal que viña exercendo nese lugar desde longos anos atrás antes de comezar esta observación sistemática.

Todas as situacións descritas no diario de campo foron publicamente observábeis dentro da institución e estiveron ao alcance de calquera persoa que alí estivese ou que por alí pasase: inspectoras, membros do profesorado e do equipo directivo, alumnas e alumnos, pais e nais, persoal de administración e servizos ou visitantes externos ocasionais. Reforzando a discreción quixen evitar a aparición dunha reactividade non desexada que puidese alterar o resultado da observación. Sendo eu unha persoa destacada dentro da institución pola utilización e defensa da lingua galega, teño detectado en varias ocasións a existencia dunha reactividade cotiá e usual, por mor da miña presenza ou da doutras persoas igualmente destacadas nese aspecto. Era relativamente frecuente, por exemplo, que unha conversa entre membros do profesorado se estivese mantendo en castelán até o momento no que eu, ou calquera outra persoa lingüisticamente marcada cara ao uso do galego, entraba nela; nese momento había interlocutores que se pasaban a este idioma. Considero estas actitudes converxentes como indicadoras dun certo estado no uso social da nosa lingua por certas persoas e colectivos. Entendín que a miña presenza en lugares non estritamente habituais, cando se trataba de recoller datos fiábeis para un traballo de investigación, podería ocasionar esta indesexada alteración. Con ese obxectivo, e tamén co de situar a miña observación dentro duns parámetros éticos aceptábeis, cumprín con rigor o meu propósito de non estar onde habitualmente non estaría nin facer o que habitualmente non fixera. Con este enfoque creo ter evitado a alteración do escenario natural debido á miña función como observador, dando por certo que existía aquela inevitábel reactividade cotiá derivada da miña presenza como profesor. Esta ausencia de mudanza de rutinas ten só unha excepción que é o seguimento sistemático que fixen da paisaxe lingüística do centro, aspecto igualmente público e notorio ao alcance de calquera observador interno ou externo á institución, mais que requiriu durante un determinado período de tempo



dunha sistematización determinada e dunha temporalización na recollida de datos. Estas actividades tamén foron levadas a cabo dun xeito discreto e non intrusivo.

#### PRESENTACIÓN DOS DATOS DA OBSERVACIÓN

Os eventos rexistrados durante o proceso de observación presentaranse ao longo deste traballo literalmente, tal e como foron rexistrados no seu momento na aplicación OneNote e no diario de campo. Limiteime a corrixir os erros ortográficos propios das anotacións feitas ás prásas no meu pequeno aparello electrónico.

#### 3.4. MARCOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE DATOS

Os datos obtidos da observación participante serviron para contrastar, complementar, validar ou matizar aspectos varios extraídos dos relatos das entrevistas. Coa observación avanzada e as unidades de significado das entrevistas sacadas á luz e contrastadas por triangulación, dei por concluída a primeira fase metodolóxica. A seguinte tarefa foi a de procurar marcos teóricos que desentrañasen esta madeixa de temas interrelacionados, que afondasen en cada unha das circunstancias relatadas –algunhas delas de preocupante gravidade– e que explicasen coherentemente estas realidades. Temos, basicamente, unha serie de informantes que *a)* dan conta de dificultades graves para poderen utilizar libremente unha determinada lingua no seu ambiente escolar e social, *b)* interpretan esta situación de xeitos diversos e complexos e *c)* poñen en práctica uns repertorios de estratexias multivariadas para afrontar a situación. Trátase agora de procurar as ferramentas axeitadas para explicar todo isto. Esta selección de temas é a que conforma a estrutura do presente traballo, cunha primeira parte de carácter máis descritivo e unha segunda de carácter analítico, na que as cuestións de interese serán estudadas á luz de marcos teóricos consolidados. En concreto, utilizarei os seguintes:

- a) A **análise crítica do discurso** (ACD) e a **lingüística sistémico-funcional** (LSF) para analizar os discursos das persoas informantes en cuestións tan relevantes como a negación ou afirmación do fenómeno do acoso escolar exercido sobre elas. A análise crítica do discurso, que recolle as contribucións de autores como Norman Fairclough (1989, 2003; 2010), Ruth Wodak (2009, 2011) ou Theun van Dijk (1993, 2003, 2011, sen data), entende a linguaxe como práctica social e estuda os discursos das persoas ou das institucións, co fin de desvelar aspectos normalmente ocultos, ideoloxicamente

determinados e enmarcados na distribución do poder ao longo do corpo social. A lingüística sistémico-funcional opera basicamente cos mesmos fins de desvelar aspectos ocultos nos discursos, mais, contrariamente á ACD, recolle un método concreto de análise de contido. A LSF é creación do lingüista Michael Halliday (1979, 2014; 1991; 2014).

- b) Co obxectivo de incidir sobre o estudo como *bullying* dos fenómenos relatados, farei uso á luz de achegas teóricas, xurdidas da socioloxía da educación, sobre **o acoso escolar entre adolescentes**. O traballo seminal de Dan Olweus (1993) sobre o *bullying* ou acoso escolar abre un campo de investigación no que me apoiarei para considerar o fenómeno dos ataques por razón de lingua, presentes nas narracións dos e das informantes. Esta definición de acoso, baseada nas tres características clásicas de intencionalidade da agresión, repetición no tempo e existencia dun desequilibrio de poder entre acosador e vítima, é frecuentemente cuestionada por enfoques que a consideran restritiva, patoloxizante ou insensíbel a cuestións de xénero (Carrera *et al.*, 2011a). Ademais, outras investigacións sinalan claramente que as definicións que os adolescentes fan sobre o *bullying* non cadran coas dos profesores (Naylor *et al.*, 2006) nin coas dos expertos.
- c) Moi relacionado co anterior, o marco teórico relativo ao **estigma** e ao *passing* ou encubrimento utilizareino para procurar similitudes entre as actitudes de resposta das persoas estudadas neste traballo e as doutras persoas que noutros contextos soportan estigmas varios. Seguindo a dirección apuntada por Iglesias Álvarez (2002) e Formoso Gosende (2013), que incidían no carácter de estigma social que recae en adolescentes galegofalantes, as estratexias como o mimetismo ou o encubrimento, escollidas polas persoas informantes para afrontar a situación estigmatizante, serán estudadas á luz das achegas de autores como Erwin Goffmann (1963), Harold Garfinkel (1967) ou Daniel Renfrow (2004).
- d) Por último, tamén farei uso da teoría relativa á **análise da paisaxe lingüística (PL)**, a súa evolución e a súa relación coa mudanza social á hora de interpretar a influencia da paisaxe lingüística interna e circundante do medio escolar do instituto nas persoas e nos colectivos que as habitan. Neste eido contarei coas achegas de autores como Landry e Bourhis (1997), creadores do concepto de paisaxe lingüística, de Blommaert e Maly

(2014), que relacionan PL e cambio social, e coas contribucións centradas no estudo e interpretación da PL en Galiza, algunhas das cais relacionan PL e educación (Prego Vázquez & Zas Varela, 2018; Zas Varela & Prego Vázquez, 2016, 2018).

Unha máis completa descrición destes tres últimos marcos teóricos obra ao principio dos capítulos nos que se desenvolve o estudo de cada un destes aspectos, que son os que fan os números 10 (paixase lingüística), 17 (acoso escolar) e 18 (estigma e encubrimiento). Convén proceder agora á descrición da análise crítica do discurso e da lingüística sistémico-funcional por seren os marcos teóricos máis profusamente utilizados, non só na análise dos relatos das entrevistas senón tamén nesta fase preliminar, na que analizaremos un texto que relata un evento significativo tirado do libro de actas da APA.

### 3.5. A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) E A LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL (LSF)

Coa intención de ter un acceso informado e preciso á realidade que aquí se estuda farei uso de enfoques da análise crítica do discurso. A través da análise do discurso das persoas informantes tratarei de sacar á luz aspectos de relevancia para entender cal é a súa posición como adolescentes galegofalantes en exercicio ou en expectativa dentro da institución escolar que estudamos: cal é a construción que elas e eles fan da súa propia orixe e da súa situación, da súa experiencia e da súa evolución, da reacción do medio social ante a súa singularidade e, nalgúns casos, cais son os significados, as implicacións e os resultados da observación mutua que exercen unhas sobre outras. Noutras palabras, e asumindo que todos os discursos *recontextualizan* prácticas sociais (van Leeuwen, 2008; 2009) tratarei de arrojar luz sobre como eles e elas fan o propio con todo o relacionado coa súa práctica social como galegofalantes.

Cando tomamos a linguaxe como obxecto de estudo, mais analizamos non a linguaxe en si mesma senón as desiguais relacións de poder entre as persoas e a reprodución da ideoloxía que a través do uso lingua se transmiten, estamos a facer análise crítica do discurso. A análise crítica do discurso (a partir de agora, ACD) non é un método e si mesmo, senón “un programa de investigación interdisciplinario e orientado para os problemas, que integra unha variedade de enfoques, cada un deles con diferentes modelos teóricos, métodos de investigación e axendas, unidos por un interese común nas dimensións semióticas do poder, da política identitaria e do

cambio económico-político e cultural na sociedade” (Wodak, 2011). A ACD é unha perspectiva que parte dun estado de ánimo e dunha actitude crítica, entendida como aquela que nos leva a desvelar relacións de poder que operan, frecuentemente ocultas, nos discursos das persoas ou das institucións (van Dijk, 2003). Cada palabra é “un microcosmos da consciencia humana” (Vygotsky, 1986, p. 256), unha porta aberta non só ao entendemento desa consciencia individualmente concibida, senón á interpretación das relacións sociais —e, moi particularmente, das relacións de poder— que entre esas persoas se crean.

Os exemplos de análises críticas do discurso son múltiples e variados. A modo de exemplo, os traballos iniciais de Norman Fairclough (1989) analizan textos orais e escritos que fan referencia a temas como a utilización da linguaxe publicitaria, ás relacións de poder implícitas nunha conversa aparentemente fútil entre un oficial policía e unha testemuña dun delito ou ás calculadas convencións da linguaxe da na altura primeira ministra británica Margaret Thatcher, toda unha exitosa renovadora da linguaxe política no campo conservador (tamén en Fairclough e Wodak, 2010). Ao mesmo tempo, podemos citar como clásicos da ACD os estudos de Ruth Wodak (2009, 2011) sobre os aspectos ocultos ou semiocultos da linguaxe utilizada pola extrema dereita xenófoba austríaca, mensaxes que acabaron por dar un elevado rendemento entre o electorado daquel país en varias ocasións. Certamente, o estudo da linguaxe probadamente efectiva que as correntes políticas racistas e xenófobas poñen en circulación, con frecuencia a través de mecanismos de difusión tan poderosos como a publicidade ou a prensa hexemónica, é recorrente no campo da ACD (sirvan como exemplo Martínez Guillem, 2018; Ruddick, 2009; Teo, 2000; van Dijk, 1993, 2011). A ACD pódese aplicar a aspectos tan diversos como a política, a historia, a publicidade ou e, como non, a educación (Múltiples exemplos en Lester, Lochmiller, & Gabriel, 2016; Markee, 2015; Martín Rojo, 2010; Rogers, 2004). Como parte da lingüística aplicada, a ACD cobre todos os campos que esta é capaz de abranguer e investigar, é dicir, calquera pescuda teórica ou empírica de problemas do mundo real no que a linguaxe sexa un elemento central, entendido agora desde unha óptica relacionada coa transmisión do poder ao longo do corpo social.

En calquera caso, a ACD aposta por analizar en profundidade o feito de como a linguaxe contribúe e favorece a dominación dunhas persoas sobre outras, e fai esta aposta desde unha posición crítica e liberadora, tendo en conta que a consciencia e o coñecemento gañados coa análise son “o primeiro paso cara á emancipación” (Fairclough, 1989, p. 1). A ACD asentase polo tanto na teoría crítica, que ten orixe nos escritos de Max Horkheimer na década dos anos 30 do pasado século (Horkheimer, 1974) e é posteriormente desenvolta por Jürgen Habermas (1976, 1987) e a escola de Frankfurt. No plano educativo, a teoría crítica e a investigación educativa

derivada dela céntranse no estudo de aspectos como as relacións entre a escola e a sociedade, de como o sistema escolar reduce ou perpetúa a desigualdade ou de como o poder se produce, se afianza, se reproduce ou se resiste a través da educación. Lembremos que toda análise textual “é inevitablemente selectiva: en calquera análise nós escollemos formular certas preguntas sobre textos e acontecementos sociais, e non outras posibles cuestións” (Fairclough, 2003, p. 14). Calquera texto oral, escrito ou multimodal é abordábel desde unha infinidade de perspectivas; coa elección dunha óptica concreta delimitamos as infinitas posibilidades da análise textual. A ACD escolle a teoría crítica como óptica de análise, o cal implica pór o acento no estudo das relacións de poder e manter a arela da emancipación como referencia. Como filla da teoría crítica e “a diferenza doutros moitos saberes, a ACD non nega senón que explicitamente define e defende a súa propia posición sociopolítica. É dicir, a ACD expresa un nesgo, e está orgullosa deste feito” (van Dijk, 2003, p. 143).

Na ACD, este concepto central de discurso normalmente abrangue dous significados diferentes, aínda que relacionados (Fairclough, 2003, pp. 3–4). O primeiro deles fai referencia á linguaxe en uso, entendida como o conxunto de recursos semióticos relevantes, entre eles e destacadamente a linguaxe, que as persoas utilizan correntemente para se comunicar. A este nivel, a análise do discurso é o estudo de todo o evento comunicativo asociado a un texto. O texto é, entón, a pegada lingüística do discurso. A diferenza do texto escrito, na linguaxe oral que analizo neste traballo o texto que servirá de base para a análise será a transcripción da gravación de audio.

Unha segunda acepción de discurso é a que asociamos coa visión que o filósofo Michel Foucault (1994) nos ofrece, a do discurso como construción da realidade que as persoas e as institucións fan: de como a ven, de como falan dela e a interpretan ou, na expresión de van Leeuwen (2008), de como esas persoas e institucións a través dese discurso *recontextualizan* as prácticas sociais. Para Foucault (1970) este tipo de discursos marcan e delimitan o que é posíbel dicir e o que non nunha determinada área ou institución e, de paso, tamén determinan o que se pode facer e o que non. Son discursos que proporcionan e ao mesmo tempo restrinxen o coñecemento. Este tipo de discurso está intimamente relacionado con quen fai circular o poder ao longo do corpo social, pois é capaz de reproducir e espallar o discurso do seu interese. Pensemos, por exemplo, no discurso histórico das institucións relixiosas que coñecemos, composto en boa medida de asuncións dogmáticas amplamente difundidas e aceptadas, tradicionais opoñentes do discurso científico derivado do método empírico-analítico. Ou ben, xa no campo lingüístico próximo, o amplamente espallado e asumido discurso do bilingüismo harmónico (Regueiro Tenreiro, 1997) que, ao relegar importantes aspectos sociolingüísticos e ignorar as palpábeis e dramáticas

consecuencias do conflito lingüístico en marcha, fomenta un estado de opinión que obstaculiza a posta en acción de medidas efectivas encamiñadas a rematar coa desigualdade. En definitiva, xunto con Gee (1999) poderíamos falar destes últimos discursos como *Discursos* con *D* maiúsculo, a diferenza dos *discursos* co *d* pequeno que enunciábamnos en primeiro lugar. Mais estes dous tipos de discurso están na realidade lonxe de ser excluíntes. Traballar sobre un ou outro é máis ben “un asunto de énfase” (Widdowson, 2007, p. XV), de pór o acento aquí ou alá á hora de analizar un texto determinado. Pola nosa parte, debemos esforzarnos en pór estes dous tipos de discurso en comunicación. A través da análise do *discurso* que conforman os recursos expresivos, principalmente da linguaxe das e dos nosos informantes, trataremos de chegar a desvelar que tipo de *Discursos* crean ou adoptan e como estes se sitúan e sitúan a quen os transmite, quer como colaboradores, quer como opoñentes, nas correntes ideolóxicas de transmisión infinitesimal do poder que se fan circular ao longo do corpo social.

O discurso fai un traballo ideolóxico. Para a ACD, as ideoloxías son formas de entender o mundo e a sociedade que frecuentemente reproducen relacións desiguais de poder e, polo tanto, de dominación. Estas ideoloxías aséntanse en asuncións comunmente aceptadas que apelan ao sentido común e que consagran xeitos ordinarios de comportamento que toman por certas, garantidas e asentadas as relacións desiguais entre as persoas. Pensemos, a modo de exemplo, en convencións largamente asumidas na nosa sociedade como a que establece que “é de boa educación contestar en castelán a quen che fala nesa lingua”, incluso entre persoas galegas. A partir dunha entendíbel chamada ao *sentido común* que implica a necesidade de asentar as relacións humanas sobre a base dunha boa educación, a falta de reciprocidade na exixencia de boa educación entre castelán e galegofalantes fai caer a convención descrita no terreo da consagración da desigualdade. Certamente, como todas e todos sabemos, unha aseveración que apelase á reciprocidade e establececese como de má educación o feito de non sermos contestados en galego cando utilizamos esa lingua non forma parte da ideoloxía convencional e maioritaria na Galiza de hoxe. As ideoloxías están intimamente relacionadas co uso da lingua e se asentan sobre convencións lingüísticas. Asumimos, xunto con Norman Fairclough (1989, p. 2) que “o exercicio do poder, na sociedade moderna efectúase cada vez máis a través da ideoloxía, e máis particularmente, a través do funcionamento ideolóxico da lingua”. O estudo das desiguais relacións entre linguas e falantes que se producen como consecuencia do conflito lingüístico galego vén demostrar este feito sen demasiado esforzo.

A ACD mantén que a reprodución de linguaxe desigual axuda a reforzar procesos sociais asentados na desigualdade e viceversa. Isto lévanos a considerar a entrada en xogo do concepto de hexemonía. Tal e como foi desenvolvido por Antonio Gramsci (1971) este concepto refírese

á capacidade do poderoso de manter a súa posición non necesariamente a través da coerción, senón por consentimento e a través de medios políticos, culturais e económicos, nos que a linguaxe como medio de transmisión cultural xoga un papel de primeira orde. A tarefa da ACD é a de analizar e expor a relación dialéctica entre os discursos que reproducen e afianzan ideoloxías concretas e os procesos sociais que exercen a desigualdade.

Mais, contrariamente ao que é habitual en ACD, neste traballo non analizarei o discurso dos poderosos (movementos xenófobos, publicidade, prensa sistémica, institucións) co obxectivo de desvelar procesos sociais problemáticos. Tampouco analizarei o discurso da institución como tal, no caso de que este puidese ser entendido como algo máis que a suma ponderada dos discursos individuais de todos os seus membros. Co mesmo obxectivo de desvelar e estudar procesos sociais que consagran desigualdades, analizarei o discurso daquelas persoas mal situadas no fluxo de poder que atravesa a sociedade, é dicir, o discurso de falantes dunha lingua minorizada, lingua B no seu propio país. Son persoas que, ademais, cumpren o requisito de pertenceren a unha franxa de idade –a adolescencia– e a un contexto concreto –o centro educativo– onde o uso normal desta lingua é escaso e ás veces inexistente, e cando se produce está, como veremos, fortemente sancionado.

Non hai, dicimos, un método de análise crítica do discurso senón múltiples e variados xeitos de enfocar problemas concretos relacionados co papel do discurso na produción e a reprodución do abuso do poder e da dominación, un papel do discurso que a fin de contas corre parello a outro máis positivo: o de “cuestionar, desafiar un *status quo*, unha orde ou unha relación social concreta” (Grad & Martín Rojo, 2008, p. 19). É aquela ausencia de método estandarizado a que obriga a deseñar o noso propio método e seleccionar os instrumentos e os sistemas de análise para que respondan máis acaidamente aos fins que se perseguen. En ACD, “un bo método é o que é capaz de dar resposta satisfactoria (fiábel, relevante, etc.) ás preguntas dun proxecto de investigación”, opina van Dijk (sem data)

#### LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Para cumprir acaidamente o meu obxectivo de aproveitar ao máximo o testemuño oral das e dos informantes e sacar á luz, a partir da súa propia expresión, aspectos menos visibéis que nos proporcionen coñecemento sobre a súa realidade, farei uso da lingüística sistémico-funcional (LSF). A LSF é unha importante teoría funcional da linguaxe, desenvolvida no último cuarto do século XX e que continúa a evolucionar no presente. O seu maior inspirador é M. A. K. Halliday

(1979, 2014), lingüista británico que viviu entre 1925 e 2018 e tivo nos círculos universitarios da cidade australiana de Sydney a súa base de operacións. Ao igual que a análise crítica do discurso, a LSF ten como obxectivo tratar de facer o invisíbel visíbel a partir da linguaxe utilizada polas persoas, mais a LSF faiño cun método concreto, alicerzado sobre unha gramática de seu. A gramática sistémico-funcional está concibida desde un enfoque puramente semántico que substitúe as categorías tradicionais categorías sintácticas (verbo, nome, etc.) por outras, que máis tarde esbozarei brevemente, na que o significado é a referencia. Como principio básico, a lingüística sistémico-funcional baséase grandemente na idea de elección: para a LSF a linguaxe é unha ampla rede de opcións interrelacionadas, entre as cais as persoas fan un exercicio de selección inconsciente cando falan. O estudo desta selección (por que dicimos as cousas dun determinado xeito e non doutro?) abríranos campos estimulantes.

Baseándose na obra do antropólogo Bronisław Malinowski (2015), a gramática sistémico-funcional entende que para comprender axeitadamente as mensaxes emitidas a través do uso da lingua precísase algo máis que o coñecemento da lingua, é dicir, precísase ir alén da tradicional concepción saussureana (Saussure, 1945) do coñecemento da lingua como sistema de signos; para comprender as mensaxes tamén é necesario o coñecemento do *contexto*. Malinowski diferencia entre o *contexto de situación*, aquel que se refire ás circunstancias inmediatas nas que se produce o acto da fala, e o *contexto de cultura*, que é o referido ao coñecemento compartido, historicamente orixinado, propio de comunidades concretas (Martin, 2010). Por exemplo, unha expresión como “ben podes aguantar!”, tirada do corpus utilizado neste traballo, di pouco se non coñecemos en que contextos foi enunciada. Case nada nos dirá se non sabemos, por exemplo, que foi emitida por Abel, un mozo de vinte anos cando rememora un aspecto concreto do seu paso por un centro educativo, que foi dita no contexto situacional dunha entrevista na que á persoa a quen vai dirixida, ese *tí* elíptico, non está presente, e que o contexto cultural no que se enmarca se refire á decepción que ao falante lle produce ser testemuña dun feito ocorrido anos atrás cando ve como o seu compañeiro Uxío non pode aguantar a presión social exercida sobre el como galegofalante no seu medio escolar e acaba claudicando e pasándose ao castelán.

Moi relacionado co contexto de cultura é noción de *xénero*, entendido como unha “actividade secuenciada, orientada cara un obxectivo e deliberada na que as persoas falantes se implican como membros cunha cultura” (J. Martin, 2010, p. 19). Cada uso da linguaxe correspóndese cun propósito determinado e comporta o uso dun xénero concreto. Exemplos de xéneros como actividades secuenciadas son “arranxar unha cita co dentista, mercar verduras, contar unha



historia, escribir unha redacción, solicitar un emprego, escribirlle unha carta ao editor, convidar alguén a cear, etcétera” (*ibid*). Cada unha destes xéneros posúe unha determinadas fases e pautas de expresión. Se aplicamos o exemplo anterior, as fases, os recursos expresivos e a linguaxe que Abel utiliza para mostrar a súa contrariedade pola renuncia de Uxío ao idioma galego esperaríanse diferentes se tivese, por exemplo, que testificar diante dun tribunal, que dar unha palestra maxistral sobre o tema ou se tivese que responder a cuestións formuladas nunha entrevista por un ex-profesor coñecido, como é o caso. Abel tería que facer uso de xéneros diferentes para propósitos diferentes, todos eles encadrados no seu contexto de cultura. No seguinte apartado deste traballo veremos como, por razóns que máis tarde desvelaremos, unha acta dunha reunión dunha xunta directiva se transforma en algo moi diferente en virtude dun desprazamento de xénero que se consegue alterando as fases e as pautas do que se espera que unha acta debe ser.

Para a LSF, a relación entre o contexto de situación e a linguaxe é o *registro* (Halliday, 2014; Halliday & Hasan, 1991). Dentro do registro a LSF describe tres categorías de estudo. A primeira, o *campo* (field), refírese á descrición que os falantes fan do que sucede, de como o falante constrúe e recontextualiza a realidade que observa e de como interpreta as persoas, colectivos, institucións, seres ou obxectos (en LSF, todos eles recollidos baixo a denominación de *participantes*) que interveñen na súa construción do mundo, e de como a cada participante se lle atribúen determinados *procesos* ou accións, o que en gramática tradicional coñecemos por verbos. Sempre en función do seu significado, existen varios tipos diferenciados de procesos, cuxo estudo en funcionamento achegará datos importantes. A gramática sistémico-funcional adoita diferenciar seis tipos de procesos:

- **Materiais.** Abranguen *o que se fai* ou *o que sucede*. Unha oración material, segundo Halliday, “interpreta unha cantidade de mudanza no discorrer dos eventos que se producen a través dunha achega de enerxía”: *a alumna **tirou** o libro; O can **trabou** a perna do home.*
- **Condutuais.** Representan procesos psicolóxicos ou fisiolóxicos tipicamente humanos: ***durmiu** toda a noite; todas **iron** as súas grazas.*
- **Relacionais.** Poñen en contacto dous participantes sinalando o que son (ou están): *o tigre **é** o máis grande dos felinos; a profesora **estaba** na sala.*
- **Existenciais.** Informan do que existe ou non, normalmente sen achegar información sobre ningún outro tipo de acción: ***hai** un home na porta; non **houbo** ningún sismo esta noite.*

- **Mentais.** Fan referencia a eventos que proveñen de ou afectan á consciencia humana: *penso que choverá esta noite; ela lembrouno toda a vida.*
- **Verbais.** Expresan *o que se di* e poden abranguer unha cita textual ou unha información non textual: *díxome “canto te quero!”; comentoume que eu era benvido.*

Do estudo dos procesos dun texto, oral ou escrito, pódense tirar conclusións significativas. A modo de exemplo, cando o lingüista Carlos Gouveia (2005) analiza o tratamento que un xornal de máxima difusión en Portugal dá ás persoas homosexuais mediante o método da LSF chamado *análise de transitividade*, descobre que as accións que se lle atribúe a este colectivo son máis de orde descritiva que orde factual, ou, noutras palabras, dedícase máis esforzo a definir *o que e como son* os gais e as lesbianas que a contar *o que realizan*, e moito menos a *como pensan ou que din*. En termos da gramática sistémico-funcional, os procesos que a autoría do escrito utiliza para construír e difundir masivamente a súa idea deste grupo de persoas son máis relacionais que materiais, mentais ou verbais, estes dous últimos, por certo, reducidos a cero nos textos estudados. En definitiva, Gouveia acha que a imaxe do colectivo homosexual é construída desde un ángulo de representación externo, descritivo e que obvia aspectos importantes como o que as persoas homosexuais opinan, esperan, queren ou din. Isto ten as súas implicacións. Segundo Gouveia, “este tipo de representación cumpre o propósito de *confinar o grupo social* baixo consideración a unha serie de características que indican afiliación e identidade e que axudan a diferencialos doutros grupos sociais” (Gouveia, 2005, p. 238, a énfase é miña). A mensaxe menos visíbel duns textos xornalísticos aparentemente neutrais fica desvelada. Na última parte deste traballo utilizarei a análise de transitividade para desvelar a construción que as e os informantes fan de si mesmos, da súa situación, do seu medio e do seu xeito de encarar o problema de ser galegofalante e adolescente nun contexto hostil. No seguinte apartado, a análise de transitividade será utilizada para estudar como o autor dun determinado escrito constrúe, cunha intencionalidade e uns propósitos concretos, as persoas participantes nos feitos que relata a través da atribución de procesos diferenciados para cada unha delas. A análise de transitividade serviranos, como no caso de Gouveia, para detectar nesgos e desvelar ideoloxías.

A segunda das categorías do rexistro é o **teor** (tenor), que describe como as persoas se relacionan unhas coas outras, cal é o seu grao de contacto e, incluso, cais as relacións de poder que obran entre unhas e outras. A *modalidade* (modality) e o que traduciremos como *ton* (mood) son aspectos constitutivos do teor, ben próximos, que nos informan de como unhas persoas se relacionan coas outras mediante a linguaxe, incluídos os vínculos de poder que

poidan existir entre elas. A modalidade permita á persoa falante graduar a súa implicación cunha oferta ou unha proposta. Dikir “*podo facelo eu*” difire sensibelmente doutras alternativas como “*podería facelo eu*” ou, engadindo algunha circunstancia, “*penso que o faría eu se tivese tempo*”. Ao mesmo tempo, o ton interrogativo ou afirmativo utilizado nun contexto concreto dá nos pautas para entender o tipo de relación que se establece entre falantes. Comparemos, por exemplo, a diferenza substancial entre unha oración declarativa como “*quero que se sente na última ringleira*” cunha interrogativa como “*pódese sentar na última ringleira?*”. Todo este tipo de escollas espontáneas, moitas veces inconscientes, son as que nos servirán de base para estudar en detalle a situación dos nosos informantes e as relacións entre eles. Volvendo a un dos exemplos iniciais, a expresión “ben podes aguantar!”, situada no contexto situacional dunha entrevista onde o destinatario da mensaxe non está presente e no contexto cultural dos efectos do proceso de substitución lingüística na mocidade galega de hoxe, é moi significativa a nivel de teor, pois indica, para alén da desesperanza que a situación xera no informante, a súa empatía, proximidade ou solidariedade co compañeiro, unidas a un certo nivel de súplica ou de exixencia moral para que se manteña como galegofalante. A expresión, na que Abel troca o máis lóxico tempo pasado polo presente e se dirixe a un interlocutor que non está alí, é indicativa dun determinado xeito de relacionarse co seu compañeiro. Imaxinemos senón outros posíbeis xeitos de expresión cun teor diferente que o informante Abel podería ter utilizado como, por exemplo, a máis aséptica “Uxío podía aguantar ben”, unha expresión que, mentres proclama o mesmo, expresa matices moi diferentes. No seguinte apartado, o teor expresado a través da modalidade e o ton tamén nos servirá para entender como se constrúen os protagonistas duns feitos determinados, como se expresa opinión do autor do escrito e como se reclama a implicación nos feitos da persoa que le.

A terceira das dimensións do rexistro é o **modo** (mode), que fai referencia ao estudo do canal polo que se exerce a comunicación (falado e escrito será a diferenciación primaria) e como se estrutura en cada modalidade un texto para facelo efectivo. Volvendo ao exemplo que agora nos ocupa, o informante Abel opta espontaneamente, en cuestión de centésimas de segundo, por recolocar o texto e variar o *tema* ou a palabra inicial que marca a oración (neste caso, *ben*), trasladándoa ao principio da cadea falada e situar deste xeito a chamada *circunstancia* nese lugar preeminente, nunha construción certamente usual en galego que remarca o ton de súplica ou exixencia. O estudo da expresión das e dos informantes levaranos a concretar progresivamente o seu discurso e abrirá novas preguntas de investigación que nos axudarán a entender mellor o problema. A pregunta que se deriva da expresión de Abel, e non só desta concreta senón de moitas máis que se dan ao longo das entrevistas, é un *por que*, neste caso

por que causa Abel, castelanfalante no medio escolar, desexa que Uxío siga falando en galego. A resposta, como veremos no seu momento, é porque Abel tamén quere falar en galego no instituto e non se atreve. A seguinte pregunta de investigación, por que non se atreve, faranos adentrar un paso máis no enmarañado terreo da sociolingüística galega do século XXI. Neste traballo, aínda tendo presentes as características da lingua falada que se analiza (Cameron, 2001) farei escaso uso do estudo do modo e centrareime sobre todo no campo e, en menor medida, do teor para desvelar aspectos ocultos ou menos visíbeis do discurso das e dos informantes, aspectos que nos axuden a entender a súa situación, a súa evolución e as súas perspectivas.

## CAPÍTULO 4

### UNHA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O CONFLITO LINGÜÍSTICO NO LUGAR. ESTUDO DUNHA ACTA DA APA NOS ALBORES DO INSTITUTO (1979)

Os labores desta tese incluíron tamén unha pequena análise documental. Un dos documentos revisados foi o libro de actas da entón denominada Asociación de Pais de Alumnos do instituto, organismo ao parecer existente desde momentos moi próximos á fundación da institución educativa nos últimos anos da década dos setenta do pasado século. O interese deste texto, achado nunha determinada acta do libro da APA, radica na descrición que se fai dun determinado evento significativo relacionado coa presenza do idioma galego no ensino dunha determinada materia e na postura que o organismo representativo dos pais do alumnado toma diante do problema que, segundo a narración que presentamos, suscita unha profesora do centro que quería impartir as súas clases en galego. Lembremos que naquela altura non existía ningunha normativa que regulase a incorporación do idioma galego ao sistema educativo. Non sería até semanas máis tarde, o 20 de xullo de 1979, cando o Ministerio de Educación proclama o Real Decreto 1981/1979, que abre a porta á utilización do ensino do galego e en galego, aínda que con severas limitacións. Naqueles anos, o uso do idioma galego incorporábase ás salas de aula dun xeito paralegal e frecuentemente conflitivo.

O libro de actas da APA é un documento encadernado con follas pautadas, manuscrito en tinta azul, nun formato típico da época e actualmente en desuso, que recolle o sucedido en cada reunión da APA. Cada acta de reunión consígnase nunha folla independente. Na marxe esquerda da folla pautada aparecen os nomes das persoas que naquel momento formaban a xunta directiva, asistentes á reunión da que se dá conta, con expresión do cargos que ocupan: presidente, vicepresidentes, tesoureiro, contador, secretario e varios vogais. Á dereita da marxe, no espazo amplo, é onde se relata o sucedido en cada reunión, cunha caligrafía mutábel por ser máis dunha as persoas encargadas de redactar cada unha das actas ao longo do tempo, mais sempre lexíbel e ben disposta.

A acta da xunta directiva da APA da que extraerei o asunto de interese está datada o día 3 de xuño de 1979. Na marxe esquerda figuran como asistentes un total de dezanove cargos directivos, dezoito homes e unha soa muller. A acta consta de seis puntos nos que se dá

información sobre o tratado na reunión e, cun estilo eminentemente narrativo, dáse conta sobre sucesos varios acaecidos no instituto que, en xeral, describen unhas relacións de carácter tenso entre APA e profesorado. En concreto, os puntos que conforman a acta son os seguintes:

1. *Informe de las comisiones de Formación, Cultura y Deportes.*
2. *Faltas habituales a clase por parte de algunos profesores.*
3. *Actitud dictatorial y antidemocrática de una profesora.*
4. *Falta de orden, suciedad en el edificio y deterioro de las instalaciones del instituto.*
5. *Politización en las aulas.*
6. *Falta de colaboración con el APA.*

Será o punto número 3 o que analizaremos en detalle, por estar directamente relacionado co conflito lingüístico derivado do uso do galego no ensino. Este é o seu contido textual:

#### **Acta da Xunta Directiva da APA (03/06/1979). Punto n.º 3**

##### 3.º. Actitud dictatorial y antidemocrática de una profesora

Una profesora imparte sus clases de historia en gallego. Amamos profundamente nuestro idioma gallego y contra su uso no vamos, todo lo contrario apoyamos su uso, pero en lo que no estamos conformes es en el procedimiento usado por esta profesora para dar su clase en gallego, máxime si tenemos en cuenta que en esa clase hay alumnos que no son gallegos.

Esta profesora sometió a votación entre sus alumnos la cuestión de clase en castellano o clase en gallego. Resultado de la votación: clase en castellano. Como no quedase conforme la profesora con este resultado, segunda vez sometió el tema a votación. Se repite el resultado: clase en castellano. Ante esto la profesora manifiesta a sus alumnos que ellos no le van a privar a ella de “su libertad” de dar las clases en gallego, por tercera vez realiza la votación. No es de extrañar que esta vez la votación sea favorable a los deseos de la profesora, aunque por escasa mayoría. Los alumnos

han sido claramente coaccionados. Pero la lección de libertad y de democracia que la profesora ha dado a sus alumnos es bien pobre. ¿Es que esta Sra. no sabe que su libertad empieza donde termina la de los demás, la de sus alumnos?

Y no termina aquí este desagradable incidente. En esta clase los trabajos que no se hagan en gallego serán clasificados con nota más baja ¿Es esto justo?

Para estudiar en profundidad este documento, e para tratar de desvelar e pormenorizar aspectos que poden permanecer ocultos, utilizarei técnicas da lingüística sistémico-funcional.

### *Análise do texto*

#### **Contexto de cultura. Xénero.**

Trátase dun texto extraído dunha acta correspondente a unha reunión da Asociación de Pais de Alumnos. É de esperar que un texto deste tipo, cuxo propósito social é o de dar fe do acontecido nunha reunión, posúa unha serie de características xenéricas que poderíamos resumir nas seguintes fases:

- Identificación do problema.
- Discusión ao redor dos diferentes relatos sobre o tema, se os houber.
- Adopción de acordo ou constatación da súa ausencia.
- Opcionalmente, proposta de resolución do conflito.

Estas fases cúmprense, con lixeiras variacións, nas actas das reunións seguintes, nas que se adopta un ton moito máis formal. Mais salvo a primeira fase da identificación do problema, ningún dos outros requisitos se cumpren no texto que estudamos. Basicamente, a intención do autor non parece ser a de dar fe do sucedido na reunión, senón construír descritivamente os actores dunha situación conflictiva e, sobre todo, narrar acontecementos alleos á reunión, incluso sen que se revelen as fontes de información utilizadas. En contra do esperado, as fases reais do texto son as seguintes:

- Identificación do problema.
- Construción da identidade 1 ("nosotros", a autoría do escrito).
- Narración valorativa de acontecementos.

- Construción da identidade 2 (a profesora) e 3 (os alumnos).
- Chamada á acción reflexiva por parte das persoas lectoras.

É unha secuencia textual na que unhas fases se van sobrepoñendo a outras, sobre todo ás referidas á narración dos acontecementos e á construción das identidades da profesora e dos alumnos. Dadas estas características, verifícase un desprazamento de xénero, pois a agardada “acta de reunión” convértese nun texto esencialmente narrativo dun feito externo; un texto doadamente encadrábel no que puidese ser unha *carta ao director* dun xornal, un texto fortemente cargado de elementos avaliadores e de outros recursos retóricos que serán máis adiante analizados.

### **Contexto de situación. Rexistro.**

#### **1. Campo**

Quizá o dato que máis sorprende nunha primeira lectura son as escollas léxicas de forte contido político que o autor utiliza, que se manifestan desde o mesmo encabezamento do texto. Rexistramos aparicións frecuentes e variadas de termos moi ao uso no tempo no que foi redactada a acta, como *antidemocrática*, *dictatorial*, *democracia*, *coaccionados* ou *libertad*. É significativo que *libertad*, con tres aparicións, sexa o termo máis repetido deste grupo, sendo todos os demais obxecto dunha soa aparición. No contexto temporal do que falamos (ano 1979) a maioría destes termos viñan pertencendo ao discurso habitual da oposición, maiormente de esquerda, enfrontada ao réxime franquista. O período de transición política no que se inscribe o texto renova os discursos e provoca unha loita pola apropiación simbólica de certos conceptos. A dereita reformista no poder, herdeira do antigo réxime franquista, comeza a reclamar para si o uso e propiedade dunha terminoloxía *democrática*, validando a máxima foucaultiana sobre o ansiado valor dun discurso que “non é simplemente aquilo que traduce as loitas ou os sistemas de dominación, senón aquilo polo cal e co cal se loita, o poder do cal nos queremos apoderar” (Foucault, 1970, pp. 10–11).

Protagonistas e accións. Análise de transitividade.

Con oito aparicións no texto, a protagonista principal é a *profesora* cuxa actitude se pon en cuestión e cuxo nome, ao contrario doutros profesores protagonistas doutros puntos da orde



do día da acta, se oculta no texto. Á parte da profesora, outro protagonista principal sobresa: un “nós” indefinido, identificábel co autor ou autores do escrito, que aparece elíptico en virtude da dobre capacidade deíctica dos verbos casteláns. Analicemos polo miúdo o tipo de accións nos que estes protagonistas principais se manifestan no texto.

**CADRO 1. PROCESOS ATRIBUÍDOS AOS PARTICIPANTES PROFESORA E NÓS**

<i>A profesora</i>		<i>[nós]</i>	
Imparte	MAT	<b>Amamos</b> el gallego	MEN
Sometió a votación (x2)	MAT	<b>No vamos contra</b> su uso	REL
Manifiesta	VER	<b>No estamos conformes</b>	MEN
No queda <b>conforme</b>	MEN	<b>Apoyamos</b> su uso	REL
Realiza <b>la votación</b>	MAT	<b>Tenemos</b> en cuenta	MEN
Ha dado una lección	MAT		
No sabe (?)	MEN		

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Deste xeito, e segundo a clasificación propia da análise de transitividade da lingüística sistémico-funcional, as accións que ambos os protagonistas executan teñen este cariz<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Sobre a atribución de procesos na análise de transitividade consúltese o subapartado *O problema da adscrición dos procesos* no capítulo 17 deste traballo. A adscrición destes procesos ás categorías correspondentes preséntase bastante clara na maioría dos casos. Dous deles poden presentar discusión. “**No vamos contra** su uso” e “**apoyamos** su uso” adscribíense finalmente á categoría de relacionais, entendendo que a finalidade é unha autodefinición e unha situación relativa diante da cuestión formulada, equivalentes polo tanto a “no **estamos en contra** de su uso” e “**estamos a favor** de su uso”, respectivamente. Outra posibilidade podería ser a de consideralos como mentais.

TÁBOA 4. CLASES DE PROCESOS UTILIZADOS POLOS PARTICIPANTES *PROFESORA* E *NÓS*

Procesos	<i>La profesora</i>	<i>[nós]</i>
Materiais	5	0
Mentais	2	3
Relacionais	0	2
Verbais	1	0
Condutuais	0	0
Existenciais	0	0
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

Esta análise permítenos observar como a construción antagónica dos protagonistas faise en base á súa participación en tipos de procesos diferentes, maioritariamente materiais para a profesora, maioritariamente mentais e relacionais para ese *nós*. Dito doutro xeito, a profesora executa accións; as persoas referidas como *nós* limitanse a manifestar o seu parecer sobre o problema que crea o conflito ou a situarse dun xeito teórico diante del. A construción negativa da personaxe da profesora elabórase a partir do que a profesora *fai*; a construción positiva dos autores do texto realízase maiormente a partir do que eles *pensan*. Se imaxinásemos un escenario á inversa, onde a caracterización de ambos os protagonistas se fixese do xeito contrario, percibiríamos máis claramente as carencias na construción das personaxes que se nos ofrece. Aquí xurdirían novas e interesantes preguntas cuxa resposta o texto obvia: Que *pensa* a profesora sobre a problemática do idioma galego? *Ama* a profesora o idioma igual que o fai ese inconcreto *nós* que asina o texto? E pola outra banda, que accións emprenden os autodefinidos como amantes do galego na defensa do idioma? Con que actos concretos verifican o apoio ao seu uso? Non temos no texto resposta a ningunha destas cuestións.

Porén, con seren os protagonistas principais, estes dous participantes non son os únicos. Merece especial atención o estudo doutro participante destacado: *os alumnos*. Analicemos as escollas gramaticais do autor para referirse aos procesos nos que **eles** (nunca *elas*, segundo os usos lingüísticos da época) están involucrados.

CADRO 2. PROCESOS ATRIBUÍDOS AO PARTICIPANTE *LOS ALUMNOS*

<i>Los alumnos</i>	
<b>Hay</b> alumnos que no son gallegos	EXIS
La profesora <b>manifiesta</b> a sus alumnos	VER
Ellos no <b>le van a privar</b> a ella de dar las clases en gallego (acción proxectada)	MAT
Los alumnos <b>han sido</b> claramente <b>manipulados</b>	MAT
La lección (...) que la profesora <b>ha dado</b> a sus alumnos	MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Estas son referencias que se completan coa aparecida ao final do texto na que a *liberdade dos seus alumnos* aparece como participante. Nas cinco aparicións principais atopamos tres procesos materiais, un existencial e un verbal, mais en ningún deles os alumnos aparecen como protagonistas da acción senón como receptores. No único proceso existencial rexistrado (*hay alumnos que no son gallegos*) o existente non é a totalidade do colectivo, senón unha parte indefinida del. No único proceso onde o protagonista os alumnos aparece, en termos gramática tradicional, como suxeito (*los alumnos han sido claramente manipulados*), a utilización da voz pasiva transfórmaos en pacientes ou receptores da acción. No único proceso onde os alumnos aparecen envoltos nunha acción material como protagonistas (*ellos no le van a privar a ella*), trátase dunha acción proxectada, posta en boca da profesora e non dos alumnos: temos diante algo que o autor do escrito di que dixo a profesora que querían os alumnos.

É de sinalar que, salvo a referencia á existencia de alumnos non galegos, a construción que se fai do participante *os alumnos* é colectiva e sen fisuras. É un colectivo uniforme nos seus feitos, maiormente pasivo e, sobre todo, receptor nato das accións fundamentalmente materiais e verbais da profesora. Un estudo máis detallado do texto, das súas condicións e do obxectivo para o que foi elaborado dará elementos suficientes para pór en tea de xuízo tanto a unidade como a pasividade deste colectivo. En definitiva, o ángulo de representación escollido caracterízase pola utilización dunha narrativa omnisciente, coa que se verifican e se xulgan unha serie de feitos dos que, ao non pertencer ao colectivo de alumnos, dificilmente a autoría do escrito puido ter coñecemento directo. Tampouco se matiza, suaviza ou relativiza a información ofrecida no texto, nin se informa en ningún momento, como xa se ten dito, das fontes utilizadas.

## 2. Teor

### Modalidade

Esta ausencia de relativización á hora de narrar os feitos contrasta coa estratéxica utilización de condicionantes nalgúns pasaxes do escrito, nomeadamente cando se relata o resultado das votacións levadas adiante pola profesora. Analicemos as tres secuencias onde se nos informa do resultados das tres votacións. Para a primeira delas:

*Resultado de la votación: clase en castellano.*

Para a segunda:

*Se repite el resultado: clase en castellano.*

O laconismo destas dúas primeiras expresións contrasta coa dobre matización utilizada cando se narra o resultado da terceira, favorable ás teses da profesora:

*No es de extrañar que esta vez la votación sea favorable a los deseos de la profesora, aunque por escasa mayoría.*

Os condicionantes utilizados nesta ocasión son dous. En primeiro lugar, a información principal, o resultado da votación, aparece nunha oración subordinada a outra e polo tanto proxectada desde outra acción, como ela tamén relacional, cunha dobre utilización do verbo *ser*, se ben en modos diferentes, indicativo e subxuntivo: *No es de extrañar que (...) la votación sea favorable (...)*. O segundo condicionante é a utilización doutra subordinada adversativa que, con elipse verbal, nos informa da escasa correlación de forzas entre as dúas opcións enfrontadas: *aunque (lo fue) por escasa mayoría*. Ao igual que outros recursos léxicos e estilísticos utilizados polo autor, o contraste entre a cortante sobriedade das dúas primeiras expresións e maior riqueza argumentativa da terceira vén reforzar a percepción do escrito como favorábel a unha das opcións enfrontadas e, polo tanto, nesgado.

### Ton

Ao estudarmos o escrito, é fundamental desvelar a quen vai dirixido, quen son os potenciais lectores e o efecto que se busca crear neles. É difícil imaxinar un amplo número de lectores nun escrito como o que tratamos, unha acta dunha reunión, pois non é un documento en principio orientado a unha ampla difusión social fóra do instituto. Tampouco é doado imaxinar que moitos

lectores, con toda probabilidade membros da APA, fosen acudir directamente á acta dunha reunión para se informaren do alí tratado. Ao máximo podemos supor que a acta se lería ao inicio da seguinte reunión da xunta directiva, ante o reducido número de persoas que a forman. Con todo, existe no texto un aparente intento de establecer unha peculiar relación con esa hipotética persoa lectora, de crear un estado de opinión e de motivar nela unha determinada reacción ante os feitos que se narran. Este efecto maniféstase especialmente coa aparición de dúas preguntas en dúas partes diferenciadas do escrito.

1. *¿Es que esta Sra. no sabe que su libertad empieza donde termina la de los demás, la de sus alumnos?*
2. *¿Es esto justo?*

Podemos considerar a posibilidade de que se trate de preguntas con carácter autoafirmativo, formuladas para reforzar unha postura dun xeito puramente retórico. Incluso poderíamos aventurar que tal reafirmación fose feita en contra de outras visións alternativas, enfrontadas á finalmente hexemónica, aparecidas na reunión. Non o sabemos. Mais o que si comprobamos é que as dúas preguntas, situadas ao final do segundo e terceiro parágrafos, son os puntos culminantes dunha trama narrativa orientada a un determinado fin, para a que se utilizan variados recursos léxicos e gramaticais. Entre eles, merece atención o uso dos tempos verbais na narración principal ocorrida no segundo parágrafo. A ela dedicamos a seguinte táboa.

TÁBOA 5. USO DOS TEMPOS VERBAIS

Axente	Proceso
Esta profesora	<b>sometió</b>
[la profesora]	<b>sometió</b>
[impersoal]	<b>se repite</b> la votación
La profesora	<b>Manifiesta</b>
[la profesora]	<b>Realiza</b>
[impersoal]	<b>No es</b> de extrañar
Los alumnos	<b>Han sido</b>
La lección que la profesora <b>ha dado</b> a sus alumnos	<b>es</b>

E comprobamos que a tensión narrativa se crea a partir da utilización de tempos verbais diferenciados, que en certa fase buscan acelerar o ritmo da acción para despois paralo en seco e convidar á reflexión. Do pasado (*sometió*), pásase ao presente (*repite, manifiesta, realiza, es*) á procura dunha maior efectividade e viveza, para continuar sentenciando co pretérito perfecto: *los alumnos han sido manipulados*. E o círculo cérrese finalmente coa utilización, por primeira e única vez no escrito, dun tempo verbal no futuro, no parágrafo seguinte: *los trabajos (...) serán calificados con nota más baja*. Podemos incluír este uso dos tempos verbais dentro do repertorio de recursos utilizados para un fin determinado polo autor, de maneira consciente ou inconsciente, cuxo estudo resulta de grande utilidade para desvelar a intencionalidade última do texto.

### *Conclusiones*

As fases esperábeis nun escrito destas características, correspondente a unha acta dunha reunión dun determinado órgano colexiado, son substituídas por outras diferentes coas que se pon énfase en aspectos narrativos de eventos e descritivos de persoas. Máis que a dar conta do sucedido na reunión, perséguese a construción antagónica duns protagonistas como estratexia orientada a validar a propia postura ante un tema sensíbel, en contraposición co posicionamento e as accións doutros. Estas fases e estes fins son diferentes aos observados noutras actas doutras reunións posteriores no mesmo libro, mais son similares ás observadas noutros puntos do mesmo escrito cando se tratan temas politicamente sensíbeis, como sucede nos apartados 5 e 6 da mesma acta.

Os recursos utilizados polo autor ou autores do escritos son variados: apropiación léxica dun discurso de matiz ideolóxico e democrático, construción dos participantes principais (*nós, a profesora, os alumnos*) a base dun claro desequilibrio na atribución dos procesos e dun descompensado uso de condicionantes, utilización de preguntas con carácter retórico, creación dun clímax determinado na narración dos feitos da profesora antagonista coa utilización combinada de diferentes tempos verbais. Isto indícanos que non estamos diante dun escrito común dun libro de actas ao uso, senón que a carga ideolóxica que posúe e a autoafirmación que persegue fannos entender que estamos diante dun tema extraordinariamente sensíbel, que non é outro senón a utilización do idioma galego nas aulas. Conclúese que o uso do galego dentro do instituto é, certamente, un problema existente dentro da institución educativa desde a súa fundación e que o conflito lingüístico faise patente no seo dela desde as súas orixes. Obsérvase tamén que as posturas contrarias á utilización normal deste idioma non se expresan

aquí dun xeito franco e aberto, senón que como autoxustificación se envolven de expresións de aparente apoio, como o “contra su uso no vamos, todo lo contrario”, que aparece na acta que estudamos. Lonxe de soarnos raras ou pouco familiares, observaremos que estas posicións ideolóxicas e estas declaracións estratéxicas se reproducen ao longo do tempo até impregnar moitos aspectos da observación exercida en primeira persoa e dos relatos das persoas informantes, relativos a feitos sucedidos entre vinte e cinco e trinta e sete anos despois da redacción desta acta.

Por iso considero a existencia desta acta non como un elo perdido na historia, un evento desvalorizado polo paso do tempo e pola chegada de novos protagonistas ao instituto. É mais ben un punto de partida, un texto primixenio que desde a distancia enmarca, resalta e alerta do problema que estudamos.

## PARTE II: DESCRICIÓN E ANÁLISE DA VIVENCIA DO CONFLITO LINGÜÍSTICO NO INSTITUTO

### CAPÍTULO 5

#### ANTECEDENTES. A VIVENCIA DO CONFLITO LINGÜÍSTICO NAS PERSOAS INFORMANTES DURANTE AS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA (ANT)

Entendido como introdutorio, faise imprescindíbel este relato das relacións entre lingua e escola nas primeiras fases da escolarización das persoas informantes, antes polo tanto da súa chegada ao IES obxecto do noso estudo. As e os protagonistas que fornecen a información na que este traballo se basea non aparecen da nada cando se incorporan ao instituto, senón que, a pesar da súa curta idade, teñen cada unha delas unha complexa historia detrás, unha historia na que, no plano lingüístico, experimentan situacións que marcarán a súa percepción do conflito e que influirán na súa evolución posterior. No momento da súa entrada no IES, as e os nosos informantes son adolescentes que se achan en pleno proceso de transformación lingüística e persoal.

En consecuencia, este capítulo pretende:

- Certificar e explicar a formación das ideoloxías lingüísticas das e dos informantes nas etapas previas á súa presenza no centro de educación secundaria.
- Introducirnos nas variábeis individuais e nos conflitos internos e externos de matiz lingüístico, experimentados polas persoas entrevistadas. Estes aspectos serán claves para entender a súa conduta, a súa perspectiva e a súa evolución posterior como galegofalantes.



- Analizar os usos lingüísticos e os estilos expresivos de cada un dos e das informantes nas entrevistas e fornecer unha información valiosa para unha máis precisa interpretación dos seus relatos na terceira e cuarta partes deste traballo.
- Finalmente, os relatos das persoas informantes achegarannos unha estimábel información sociolóxica e sociolingüística sobre os contextos escolar e social no que nos situamos.

Lembremos que o grupo de informantes está formado por un total de dez persoas, todas antigas alumnas do IES que aquí se estuda, se ben de xeito non simultáneo. O mais vello, Amaro, nace en 1992 e abandona o IES no ano 2010. As máis novas, Rosa e Helena, nacen en 1998 e abandonan o IES, respectivamente, en 2014 e 2016, despois de completaren os seus estudos de ESO, a primeira, e de bacharelato, a segunda. Sete das persoas informantes (véxase a Táboa 6) declaran ter a lingua galega como habitual no medio familiar. Distinguimos neste grupo tres parellas de irmáns: Amaro e Ánxela, Olalla e Uxío, Vitoria e Estela. Dúas das persoas informantes, Rosa e Abel, proveñen de ambientes familiares bilingües, nos que parte da familia se expresa en galego e parte en español. O medio familiar inmediato de Paulo é declaradamente castelanfalante. Mais estas categorías distan de ser discretas. Hai informantes de pais e nais galegofalantes que declaran unha presenza importante do español a través de familiares próximos como os avós e avoas, ou de persoas que traballan no medio familiar como empregadas do fogar ou coidadoras. Na única familia declarada como enteiramente castelanfalante, a de Paulo, tamén o galego está presente a través de avós, cos que non se convive, mais cos que existe unha relación estreita.

**TÁBOA 6. LINGUA FAMILIAR, LINGUA DE USO HABITUAL ANTES DA ENTRADA NA ESCOLA E LINGUA UTILIZADA COS COMPAÑEIRAS E COMPAÑEIRAS NO MEDIO ESCOLAR. EVOLUCIÓN NAS PERSOAS INFORMANTES DURANTE A EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA**

Grupo (opción Idiomática ao entraren na escola)	Informante (ano de nacemento)	Lingua común no medio familiar	Lingua de uso habitual antes da entrada no medio escolar	Lingua adoptada no medio escolar para a relación cos pares na educación infantil e primaria
1	<b>Amaro (1992)</b>	Galego	Galego	Galego
	<b>Uxío (1997)</b>	Galego	Galego	Galego
	<b>Ánxela (1996)</b>	Galego	Galego	Galego Castelán
2	<b>Estela (1996)</b>	Galego	Galego	Castelán
	<b>Olalla (1994)</b>	Galego	Galego	Castelán
	<b>Vitoria (1994)</b>	Galego	Galego	Castelán
3	<b>Helena (1998)</b>	Galego	Castelán	Castelán
	<b>Abel (1997)</b>	Castelán / galego	Castelán <sup>2</sup>	Castelán
	<b>Rosa (1998)</b>	Castelán / galego	Castelán	Castelán
	<b>Paulo (1996)</b>	Castelán	Castelán	Castelán

Entendemos como *Lingua de uso habitual antes da entrada no medio escolar* aquela lingua na que o neno ou nena se expresa, que pode coincidir ou non coa lingua comunmente usada no seu medio familiar. Dentro deste grupo atopámonos co caso de Helena, quen, inserida nun ambiente familiar galegofalante, comeza desde pequena a se expresar en castelán, lingua hexemónica no ambiente social onde vive, e faino incluso no seo da súa familia até entón galegofalante ao completo. Abel e Rosa, informantes de ambiente familiar bilingüe, exprésanse tamén en castelán. A inclinación cara ao uso do castelán no grupo de informantes será máis acusada no momento en que entren en contacto co medio escolar, formado por alumnado castelanfalante na súa práctica totalidade. Neste momento, tres das informantes (Estela, Olalla e Vitoria) pasaranse ao español desde o seu galego familiar. Unha cuarta informante, Ánxela,

<sup>2</sup> Galego cos avós.

continuará o uso do galego en situación de singularidade até a súa claudicación como galegofalante normalizada aproximadamente aos nove anos, mentres cursa o terceiro ano de educación primaria. Lembremos máis unha vez que esta mostra non pretende ser representativa do conxunto dos alumnos nos centros educativos onde se desenvolven as accións a partir de agora descritas, senón que está determinada polo criterio elixido para a selección das persoas informantes.

Todas as persoas informantes, con excepción de Amaro e a súa irmá Ánxela, tiveron o seu primeiro contacto co ensino regulado no primeiro curso de educación infantil (3 anos) no mesmo centro de ensino, o CEIP (colexio de educación infantil e primaria público) da Vila onde moran. Amaro e a súa irmá Ánxela cursaron os seus primeiros anos de escolaridade nun CEIP dunha localidade moi próxima á Vila, de carácter máis rural e quizá con máis presenza do galego entre o alumnado. Amaro incorporouse ao CEIP da Vila en cuarto curso de primaria e Ánxela en terceiro de infantil. Neste CEIP vilego a lingua case exclusiva do alumnado é a castelá, por máis que a lingua galega estivese naquela altura bastante presente nos plans de estudo e na práctica pedagóxica, sobre todo en educación infantil.

Atendendo á relación entre a lingua de uso habitual da persoa antes da súa entrada no medio escolar e a lingua adoptada para a relación cos iguais, compañeiras e compañeiros de clase e de xogos en devandito medio, observamos a existencia de tres opcións diferentes, tres estratexias lingüísticas concretas que os informantes, con maior ou menor nivel de consciencia, elixirán no seu primeiro contacto coa escola:

1. O mantemento da lingua galega como lingua de uso común na escola, en liña co uso que dela facían nas súas familias. Amaro, Uxío e Ánxela forman parte deste grupo.
2. A mudanza precoz de lingua desde o galego familiar até o castelán, lingua practicamente exclusiva entre os compañeiros e compañeiras. Esta é a actitude que toman Estela, Olalla e Vitoria.
3. O mantemento do castelán, lingua familiar ou de uso persoal, no novo medio escolar. Isto é o que fai o resto de informantes: Helena, Abel, Rosa e Paulo.

Paso a describir cada unha destas opcións e as consecuencias que ocasionarán en cada unha das persoas informantes. Comezo con isto a facer uso dos seus relatos, construídos no transcurso das entrevistas. Como xa queda dito, o interese centrarase nas súas perspectivas, significados e puntos de vista. Máis que unha exposición notarial do acontecido ou dunha avaliación da veracidade do que se relata, interesa o significado que as e os informantes lle outorgan a eses

feitos, é dicir, o que as súas experiencias como adolescentes galegofalantes (ou con vontade de selo) nun medio castelanfalante representaron para eles e elas.

## 5.1. OPCIÓN 1: MANTEMENTO DO IDIOMA GALEGO NO NOVO ÁMBITO ESCOLAR. GALEGOFALANTES EN SOLITARIO

*CONNOTADOS, RAROS, ÚNICOS E FARTOS. O PESO DA SINGULARIDADE*

De todas as persoas entrevistadas só Amaro (1992)<sup>3</sup>, Ánxela (1996) e Uxío (1997) decidiron manter o uso do galego ao se producir o seu primeiro contacto co medio escolar. Os tres, que non son coetáneos e entran no CEIP en cursos diferentes, van ser galegofalante en situación de singularidade, e dicir, sendo os únicos ou practicamente ou únicos galegofalantes dos seus grupos-clase e niveis.

Ao galegofalante Uxío nin se lle ocorre mudar de lingua cando se incorpora ao parvulario. A normalidade, para el, esta no uso da lingua familiar.

Ex. ANT 01 UX1 06:29

EN Cando te deches conta de que existía outra lingua á parte do galego? (2.0) Fai memoria.

UX (2.0) A ver, eu cando empecei en infantil (.) e--- (3.0) falaba galego (.) pero--- (4.0) por suposto entendía o castelán (1.5) pero eu s---/ eu falaba galego porque xa (.) nin se me pasaba pola cabeza falar outra cousa pero nunca tiven problema ningún de pequeno de entender--- (2.0). Home, se intentaba falar castelán falábao mal, tiña algúns/ (.) algunhas/ (.) algúns substantivos aí, ao mellor de dicir *onte* en vez de *ayer*, típico.

---

<sup>3</sup> Entre parénteses, o ano de nacemento.

Unha normalidade igualmente vivida por Amaro, quen, ao contrario de Uxío, fai a súa primeira escolarización nun CEIP sito nos arredores da Vila, no que a orixe máis rural do alumnado facía, sempre segundo o informante, que o galego fose lingua de uso corrente entre os compañeiros e compañeiras. Os problemas de Amaro comezarán máis tarde, cando en cuarto curso da ESO, aos nove ou dez anos de idade, se incorpore ao CEIP da Vila. Será entón cando o sentimento de singularidade como galegofalante se fará patente. O seguinte extracto resume ese panorama que Amaro atopa cando se incorpora a este CEIP:

Ex. ANT 02 AM1 26:35

AM Pois (1.0) m-- iso. Ademais de que eran todos descoñecidos falaban todos castelán (.). M---, creo, incluso creo que ningún na súa casa falaba galego. Da miña xeración, do meu propio ano, noventa e dous (.) do noventa e un, no noventa e tres si que coñecín xente pero penso que do noventa e dous non había un que fose galegofalante. Habíaos que si, que na casa escoitarían galego dos seus avós, dos pais ou de quen fose, incluso a--- ao [CEIP da Vila] viña xente de [lugar 1], de [lugar 2], de [lugar 3] que igual si tiñan máis próximo o galego pero dende logo non eran galegofalantes (1.0). Co cal, eu sentínme un pouco--- distinto (.) e o resto tamén me sentía distinto. Durante moito tempo, e xa non só para os da miña clase, eu era ese neno que fala galego.

Desde este momento, Amaro expresa repetidamente o argumento da singularidade como galegofalante ao logo das entrevistas, case sempre mediante o recurso expresivo de marcar de xeito especial a entoación do *ese* referido á súa persoa.

Ex. ANT 03 AM1 28:25

AM Eu era ese neno pequeno [...] e tímido e que falaba galego.

Minutos máis tarde na primeira entrevista, Amaro volta repetir a expresión “ese que fala galego”, referida á valoración que os seus iguais facían sobre súa persoa.

Ex. ANT 04 AM1 36:40

- EN Ti durante o tempo do [CEIP] fuches galegofalante sempre =aí nunca/ tal.=
- AM =Si. Cen por cen=. Non/ xa che digo, non soltaba palabra en castelán porque--//. E, e iso, para os meus compañeiros era ese que fala galego.
- EN Connotado. Fulanito que fala galego.
- AM Si. Dende logo.

Segundo a súa interpretación, vemos que Amaro é obxecto dun forte sentimento de ser destacado dentro do seu grupo de iguais a causa da súa opción lingüística. Esta connotación derivou na aplicación sobre a súa persoa de alcume de *Falagalego* por parte dos seus pares.

Ex. ANT 05 AM1 32:20

- EN En todo caso ti fuches o connotado sempre, como me estás explicando. =Ti fuches aquel rapaz que---=
- AM =Si, si, entre= moitas cousas, pero (1.0) de xeito moi importante polo galego (.). por falar galego. Si. O neno que fala galego, era Falagalego incluso.
- EN M---
- AM E ata---/ que iso chamábame moito a atención, para xente que non coñecía demasiado ben. É dicir, que é esta persoa? Chaman--- chámanme *Falagalego*. Non sei quen es---.

O sentimento de singularidade faise especialmente intenso en Ánxela, irmá de Amaro. Ánxela é catro anos máis nova que o seu irmán e, proveniente do mesmo centro educativo ca el, entra no CEIP da Vila aos cinco anos, en educación infantil. Ánxela é a única informante que declara non ser a única galegofalante da súa clase no seu novo CEIP da Vila. Ela, efectivamente, afirma que no grupo había “un par de cativos que falaban galego”, sen que logre no momento da entrevista, dezaseis anos despois dos feitos, lembrar quen eran. A pesar diso, o sentimento de singularidade será forte nela e co tempo traerá consigo situacións nas que o conflito lingüístico se manifestará de xeito especialmente cruel.

Hai varias características de importancia que definen o discurso de Ánxela desde os primeiros compases do seu relato. A primeira é unha fortísima identificación emocional da súa persoa co idioma galego, unha clara constatación do idioma como parte esencial na conformación da súa personalidade. O galego que fala tanto na escola como na familia é un trazo que a personaliza no grupo e a diferenza dun medio escolar no que o castelán é esmagadoramente maioritario. En presunta contradición coas impresións do seu irmán Amaro, Ánxela relata que no seu primeiro centro de infantil, a pesar de estar situado nunha zona máis rural, os nenos e nenas falaban xa maioritariamente castelán. Esta diferenza de percepción no testemuño dos irmáns pódese deber a varias causas, entre as que podemos contar a diferente memoria selectiva de cada un deles, as diferentes experiencias vividas con diferentes protagonistas dentro do mesmo CEIP ou, mesmamente, ao mero paso do tempo e á rápida castelanización que padecen áreas rurais próximas ás vilas; lembremos que Ánxela é catro anos máis nova que Amaro.

Ánxela, moi determinada, fai o seguinte comentario sobre a súa chegada ao novo CEIP da Vila:

Ex. ANT 06 AN1 08:14

AN      Naquel tempo a min aínda non se me metera esa historia de querer integrarme e falaba en galego. E recórdome que---// lémbrome que os cativos preguntábame : *¿Y por qué hablas--- galego? ¿Por qué hablas galego? :* [resposta de Ánxela] : *Porque--- porque é un idioma que está aí dende sempre e porque forma parte da miña identidade--- .:*

Outros dous trazos diferenciados no discurso de Ánxela repítense continuamente na primeira parte do seu relato, aquela que se centra na vivencia do seu particular conflito lingüístico nos

primeiros anos da súa escolaridade no CEIP da Vila. O máis reiterado é a preocupación que sofre, xa desde ben pequena, por ser considerada unha persoa “rara” a causa da lingua que fala. Reparemos nalgunhas das ocorrencias deste cualificativo:

Ex. ANT 07 AN1 01:18

AN Que pasa? Pois que--- (‘) naquel ambiente, sobre todo--- aquí cerca polo menos, os cativos non/ non se caracterizan por falar--- por falar a lingua galega e polo tanto víame como **unha rariña**.

Ex. ANT 08 AN1 04:24

AN A ver, (‘) sempre fun unha persoa (‘), e de feito sigo sendo---, que me preocupa bastante (.) o que pensen--- o que a xente pense--- sobre min. E houbo un tempo no que, eso, sempre eu falaba galego pero (‘) por outro lado (0.5) eu por outra banda non tiña esa mentalidade (exemplifica) : *Hai que falar así* : ou : *Hai que falar así* : E en parte--- preocupábame--- eso, de que a xente me vise como/ como unha rariña polo feito de falar unha lingua que non se falaba [inintelixíbel].

A consideración como persoa rara vai afectando progresivamente á nena Ánxela. Por iso decide mudar de idioma.

Ex. ANT 09 AN1 06:00

AN [...] ata que certo día canseime de que a xente me mirara--- entre comillas de maneira **rara**

EN Hmh.

AN E dixen eu : *Bueno pois xa que--- case todo o mundo--- fala en--- en castelán pois vou tratar de **integrarme** [...] : .*



Ánxela volta relacionar os efectos da súa singularidade coa súa claudicación estratéxica como galegofalante, na procura da integración no seu medio:

Ex. ANT 10 AN1 09:53

AN [...] Por outro lado seguía--- seguía estando--- seguían estando eses cativos que me miraban dunha **forma rara**. A ver, non sei se ten moito que ver no tema pero--- costoume moitísimo--- **integrarme** tanto no tema do--- do idioma como noutras cousas (risa leve), non sei por que era---. Sempre--- sempre fun/ sempre me viron como unha--- como **unha rariña**, non sei por que pero--- (suspiro) [...].

E así até sete ocorrencias das palabras *rara* ou *rariña* aplicadas á súa persoa e relacionadas coa súa singularidade lingüística.

Outra das constantes que se repiten dun xeito contumaz no discurso de Ánxela é a súa vontade de integración no grupo de alumnos no que se insire, que finalmente a levará á renuncia á lingua galega como medio para intentar unha aceptación social da que se ve carente. “Eu falaba castelán para integrarme”, repite intensamente durante a entrevista cando describe a súa mudanza de lingua a partir dos nove anos. Esta característica será máis tarde pomenorizada, cando se estuden máis detidamente as mudanzas nos hábitos lingüísticos obradas nos e nas informantes e se incida nas súas causas. Só sinalarei por agora que Ánxela vai experimentar unha mudanza de idioma certamente temperá en relación co resto dos informantes deste grupo, posto que a súa claudicación como galegofalante vaise producir na etapa de educación primaria, antes da entrada no instituto. Pola contra, Amaro e Uxío abandonarán o uso do galego para dirixírense aos pares xa no instituto e logo do seu paso á adolescencia, coincidindo co segundo ou terceiro curso de ESO.

Un fortísimo sentimento de singularidade rexístrase tamén en Uxío, informante que xunto con Amaro decidiu manter o uso da lingua galega no medio escolar durante toda a educación primaria. Esta sensación de soidade como meniño galegofalante acrécentase co feito de que a

súa irmá Olalla, galegofalante coma el, opta por pór en práctica un comportamento diferente e pasarse ao castelán para falar coas compañeiras xa en educación infantil.

Ex. ANT 11 UX1 11:16

UX En primaria eu creo que/ (1.0) polo menos eu pensaba que era o **único** (1.5) Incluso pensaba que debía ser o **único no mundo** porque a miña irmá falaba castelán en primaria (2.0). Non sei, parecíame un pouco raro pero tampouco lle daba moita importancia (2.0). Ás veces preguntábame: *Como é que eu falo galego e os demais non?* : M--- non sei (risa leve) (1.0). Que cousa tan rara (1.5) (risa leve). Pero bueno (risa leve).

En Uxío a situación de singularidade, que en principio non é observada como demasiado problemática, vai evolucionando ao longo da etapa primaria cara unha progresiva autopercepción, ao igual que Ánxela, como persoa “rara”, susceptíbel do interese e a curiosidade dos seus compañeiros de escola a causa da súa peculiaridade lingüística.

Ex. ANT 12 UX1 11:51

EN E--- como pensas que te sentían os demais alumnos (1.0) os compañeiros teus? Iso era como te sentías ti, pero como che facían sentir os outros?

UX Co paso dos anos pois (‘) claro un vaise dando conta--- (.) igual un vaise sentindo **mais raro** pero en primaria inda non--- pf! (.) madurara o suficiente como para (.) darme conta. Pasaba un pouco do tema. Non sei (1.0). Home, si que había algún que de vez en cando me preguntaba que por que non falaba castelán. Eu (1.0) non sei, dicía : *Bo, porque non*--- (0.5). *Estou acostumbrado* : (.) e tal. [...]

O argumento do "único no mundo" repítese de xeito moi insistente en varios momentos da entrevista. Nun deles Uxío descobre a existencia dalgún galegofalante oculto, algún alumno de orixe galegofalante que troca de lingua na escola, no seu propio centro educativo. Cando o

entrevistador pregunta pola visión que naquela altura o informante tiña sobre os castelanfalantes, o entrevistado tómao, en principio, con certo humor.

Ex. ANT 13 UX1 40:30

UX Ou sexa, de **todo o mundo menos eu**? Pff!

EN Iso quería dicir (risas dos dous).

UX Pois non sei. Falan castelán porque é o u---// (2.0), a ver, eu sempre (1.5) sempre me din conta de que había nenos que/ (.) sempre escoitaba que a veces cos seus pais falaban en galego.

EN Ah, si? (1.0) Incluso na túa clase?

UX Na miña clase (0.5), na miña clase non. Pero en outras (2.0) había un/ nun curso máis arriba, non me acordo, non me aco/ non me acordo como se chamaba, que m--- a veces o escoitaba falar galego co seu pai. Pero claro, dábame conta que falaba en castelán na clase.

EN Galegofalantes ocultos. Si que os hai, moitos.

UX Non me acordo como se chamaba (2.0). Creo que [nome] (2.0). Vaiche boa.

Pero esta existencia percibida dalgún galegofalante oculto entre o alumnado en absoluto veu aliviar a sensación de singularidade en Uxío. Situados anos máis tarde no relato, na altura en que narra o seu paso á Universidade de Santiago, Uxío volve facer referencia coas mesmas palabras á súa situación de falante solitario durante a súa infancia.

Ex. ANT 14 UX1 30:55

UX Eu pa empezar dígoche que cando cheguei a Santiago alucinei coa cantidade de xente que falaba en galego. Como pode haber tanta? e eu durante anos pensando que era o único no mundo que o falaba, da miña idade, claro.

Os efectos da singularidade van afectando tamén a Uxío. As expresións relativas a *estar farto* dela vanse repetir no seu relato, sobre todo referidas a momentos posteriores, xa incorporado ao instituto de secundaria (véxanse tamén os extractos SPR 10 e MUD 10 en próximos capítulos).

Ex. ANT 15 UX1 12:33

EN Sentíaste estraño ti, non? nesas circunstancias (2.5). Pero non (.) non te sentías especialmente atacado?, pregunto.

UX N--- en primaria non.

EN Hmh.

UX (3.0) E--- logo xa despois mais que atacado sentíame (.) pff (.) como un pouco (.) bueno esto--- (1.5) xa estou un pouco **farto** desta situación. Aí xa empecei a cambiar.

O feito de Amaro, Ánxela e Uxío sentírense, cada un no seu tempo, practicamente as únicas crianzas galegofalantes do seu centro educativo tivo consecuencias varias. Con todo, nas súas percepcións non é a etapa de ensino primario na que se darán as circunstancias máis problemáticas derivadas da súa singularidade como galegofalantes. O peor, como se verá no seu momento, virá na adolescencia, logo da súa incorporación ao instituto.

*UNHA PROFESORA MOI BOA E GALEGOFALANTE. A ESCOLA, AMIGÁBEL CO GALEGO*

Débese en todo caso subliñar que a situación de singularidade aquí descrita, relativa ás etapas infantil e primaria, refírese exclusivamente á súa relación cos seus respectivos grupos de iguais, os seus compañeiros e compañeiras de clase e de colexio. Con certeza, o idioma galego estivo fortemente presente na escolarización destes tres informantes durante estas etapas. Uxío, por exemplo, recibiu a súa educación infantil en galego, nun programa de práctica inmersión lingüística, nunha altura en que estes programas eran, se non xeneralizados, cando menos

posíbeis<sup>4</sup>. As súas lembranzas sobre o idioma das aulas de primaria e sobre o profesorado desta etapa preséntannos un panorama lingüisticamente normalizado, moi amigábel cara ao galego.

Ex. ANT 16 UX1 09:30

UX En primaria eu recordo que (.) as clases os [profesores] que eu tiven polo menos dábanas en galego menos o castelán loxicamente, pero (1.0) e (.) bueno, podo dicir nomes?

EN Si, por suposto. Se te arrepiñes xa che =digo que podemos borrar.=

UX =A ver a min en primeiro= e en segundo deume [profesor 1] e en terceiro e cuarto deume [profesor 2] e en quinto e sexto deume [profesora 3] e falaban/ (.) dábanme as clases de coñecemento, de matemáticas, todo en galego e bueno, e por parte dos profesores nunca tiven problema ningún (3.0). Non recordo ningún así que falase (1.0) castelán (2.0). No instituto xa cambia a cousa.

No seu primeiro ano de presenza no CEIP da Vila, Ánxela é encadrada nunha aula de infantil onde a profesora utiliza o galego como lingua vehicular. Cando se lle pregunta polas súas primeiras experiencias en infantil e, en concreto, pola súa profesora, a entrevistada responde despois de facer memoria durante uns poucos segundos.

Ex. ANT 17 AN1 09:15

AN Ah si. Era unha que se chamaba--- que era--- Dores<sup>5</sup> que de feito a---

EN (Interrompe) Ah, Dores.

---

<sup>4</sup> Na actualidade (2016), despois das mudanzas na lexislación lingüística posteriores a 2010, as aulas de educación infantil neste mesmo CEIP da Vila son impartidas maioritariamente en castelán.

<sup>5</sup> Nome suposto, como todos os que aparecen neste traballo. Cando a persoa mencionada non revista unha relevancia especial ou non apareza de forma reiterada no testemuño, non lle será aplicado un nome suposto senón que será identificada por expresións do tipo [profesor 1] ou [profesora 2].

- AN que--- de feito a súa filla era amiga/ bueno, é amiga da miña nai e ela/ e claro, esa familia en concreto son galegofalantes e ela pois claro =falaba galego=
- EN =Ou sexa, a avoa= de [nome de nena].
- AN Si, si.
- EN Claro.
- AN E--- e vamos, si, esa familia fala en galego (.) e--- en parte eso, parecíame--- bueno! parecíame ben. (0.5) E de feito---, sabes? aínda que non me integrase co--- cos nenos pois--- mira! Unha profesora que fala en galego, que maja! (risa leve).

Co que podemos imaxinar que se ben o feito de ter escola en galego non solucionou os seus problemas de integración, si cando menos serviu para mitigar nalgunha medida o seu sentimento de singularidade lingüística. Tampouco podemos obviar o feito de que cando se produce a súa mudanza desde o galego cara ao castelán, en terceiro curso de primaria, Ánxela está encadrada nun grupo onde a profesora dá clase en galego, nin podemos pasar por alto que naquela altura había, segundo o testemuño da propia Ánxela, “un par de cativos” que, sendo castelanfalantes, adoitaban pasarse ao galego para falar con ela. Ningunha destas circunstancias serviu para evitar a mudanza lingüística dunha Ánxela fortemente marcada pola súa vontade de integración coa maioría.

Amaro, dentro do variado elenco de profesorado de primaria co que tivo contacto, chega a describir con agrado modelos didácticos e profesoras concretas que se ocuparon con certo entusiasmo da súa situación de singularidade lingüística, animándoa e estimulándoa mediante medidas específicas de apoio dirixidas con frecuencia a promover nos outros estudantes a utilización do galego *como fai Amaro*.

EX. ANT 18 AM1 29:00

- AM A--- que tiven en quinto e sexto de primaria foi Anabel Souto. Paréceme unha profesora moi boa. Incluso agora que lembro algunhas cousas que estudiei en Maxisterio de primaria (1.0) vexo que as facía ben xa hai bastantes anos. [...]

En todo caso, parece moi boa profesora e comigo pois tiña un trato especial. [...] Tiña un trato especial coa profesora, que ademais é galegofalante.

Ese trato especial de Anabel Souto chega incluso a pór Amaro de exemplo galegofalante diante dos seus pares e intentar animalos a que falasen galego coma el.

Ex. ANT 19 AM1 31:29

AM E--- de Anabel Souto si. Falaba con (.) comigo falaba galego e incluso (.) m--- intentaba que os (.) que outros compañeiros se animasen precisamente (reproduce as palabras da profesora) : *Agora que tedes un compañeiro*, : iso lémbroo : *Falade galego* :. Bueno, non houbo xeito ningún.

Esta visión sobre o labor da profesora Anabel corrobórase co testemuño doutra informante, Helena, castelanfalante naquela altura.

Ex. ANT 20 HE1 06:14

HE É mais, téñolle moito aprecio a unha profesora en cuarto de primaria que se chamaba Anabel que sempre falaba en galego e tíñamoslle moitísimo aprecio.

Mais certamente, como Amaro dixo, *non houbo xeito ningún*. Ningunha destas accións serviron para mudar os hábitos lingüísticos da esmagadora maioría do alumnado, que seguiu a expresarse en español. A problemática singularidade lingüística de Amaro e Uxío prolongouse durante toda a etapa e a de Ánxela desapareceu aos nove anos, cando claudicou da lingua galega e se pasou ao castelán para o seu trato cos pares. Amaro e Uxío, dicimos, abandonarán o uso normal da lingua galega noutra fase da súa evolución, unha vez escolarizados no IES de referencia neste traballo.

## RESUMO

Así as cousas, podemos resumir as características da vivencia do conflito lingüístico neste grupo de informantes nos seguintes puntos:

- As tres persoas informantes describen un forte sentimento de singularidade dentro do seu grupo, cohorte e centro de ensino polo feito de seren as únicas —ou case as únicas— crianzas que se expresan en idioma galego para se comunicaren cos pares. Este sentimento de singularidade maniféstase na e nos informantes mediante autodefinicións como *ese*, *raro/a*, ou o *único do mundo*, referidas á súa práctica como galegofalantes.
- A e os informantes describen o que entendemos como actitudes non só de estrañeza, senón de inicios de exclusión por parte dalgúns pares por causa da lingua. Estas actitudes obsérvanse, por exemplo, na imposición a Amaro dun alcume como *Falagalego*. No caso de Ánxela, as actitudes percibidas levárona a valorar como necesario o abandono da lingua galega para lograr a integración no seu grupo de iguais. Con todo, a exclusión por razón de lingua non se chegará a manifestar con toda a súa intensidade até o paso da e dos informantes á educación secundaria.
- A e os informantes describen, a pesar de todo, a existencia dun ambiente escolar galeguizado, cunha notábel presenza do galego como lingua vehicular nomeadamente na etapa infantil, mais tamén na primaria.
- Tamén se describe, como fai Ánxela, a limitada existencia dalgún alumnado que muda de lingua para se dirixir a ela en galego.

Ningunha das dúas últimas circunstancias serve para evitar o abandono da lingua galega para a comunicación cos pares por parte de Ánxela, levada pola súa vontade de integración, nin que co paso do tempo vaia en aumento sobre todos eles a presión social que penaliza o uso do galego. Amaro e Uxío abandonarán o uso normalizado do galego durante a súa estadía no instituto. A pesar da súa muda de lingua, Ánxela terá no futuro que soportar ataques por parte de pares que din saber que fala galego fóra do medio escolar.



## 5.2. OPCIÓN 2: DE GALEGO A CASTELÁN. MIMETIZACIÓN PRECOZ MEDIANTE A ESCOLLA DO CASTELÁN PARA O ÁMBITO ESCOLAR

*EU CON QUEN TRATABA ERA COS NENOS. A FORZA DOS PARES NA ESCOLLA DE LINGUA*

Á parte destas tres persoas informantes que mantiveron (e non sen esforzo) o uso da lingua galega durante toda ou boa parte das etapas infantil e primaria, houbo outras tres entrevistadas galegofalantes que trocaron galego por castelán nos primeiros días da súa andaina escolar. Trátase de Vitoria (1994), Olalla (1994), que é irmá de Uxío, e Estrela (1996), que é irmá de Vitoria. Todas elas mantiveron o uso do galego no ámbito doméstico e, por veces, para outros usos con adultos, mais optaron polo maioritario castelán para se comunicaren coas compañeiras e compañeiros da escola. Estas entrevistadas viñan mantendo unha práctica monolingüe en galego na casa, polo que nelas, segundo a súa lembranza, deuse unha mudanza lingüística precoz, rápida, radical e duradeira, causada pola prevalencia do castelán como lingua practicamente única entre as súas compañeiras e compañeiros no seu primeiro centro de ensino. Foi unha mudanza sucedida a pesar de ser o galego a lingua vehicular na escola cando menos para dúas das tres informantes, Olalla e Estela, cuxas profesoras daban clase nesta lingua. A influencia dos iguais destacase pois como a circunstancia determinante para esta escolla precoz. Os testemuños destas entrevistadas son claros e coincidentes a este respecto. A máis nova delas, Estela, responde así a unha pregunta sobre o momento do seu primeiro contacto co idioma castelán:

Ex. ANT 21 ES1 02:26

ES        En parvulitos. Porque, a ver, se eu fun criada en galego alá me atopei con mais nenos, rapaces e rapazas que (.) falaban en castelán e ata (.) a ver, a miña profesora que era [nome, apelido] falaba en galego, polo que eu recordo pero (.) eu con quen trataba era cos nenos. [...]

[Varios nomes de amigas], etcétera falaban todas en castelán. Entón pois non foi algo consciente, pero (.) si, alí xunteime con xente que (.) a ver, eu era pequena entón non podo ter conciencia dese momento (.) pero alí empecei a (.) a falar en castelán. Coas miñas amigas foi así sempre.

O feito de a profesora falar en galego e de as aulas seren nesta lingua na educación infantil revelouse insuficiente para que Olalla e Estela mantivesen o uso do galego para se comunicar coas súas compañeiras de nivel. Esta circunstancia fica ben reflectida neste extracto:

Ex. ANT 22 ES1 27:30

EN Non chega con iso [refírese à utilización do galego polo profesorado].

ES Non. Eu, dende logo, dende o meu punto de vista, non (2.0). Porque ti co profesor, bueno, falarás en galego, pero non é co que mais relación tiñas. O mais importante son as túas amizades, as amizades que fas. Pois bueno, os profesores ensínanche e está moi ben pero non dá para que ti cos teus amigos te vaias relacionar en galego. Eu por exemplo no meu caso non deu para iso.

Este novo hábito lingüístico, rapidamente adquirido nos primeiros compases da súa vida escolar, vaise manter ao longo de toda a etapa primaria.

Ex. ANT 23 ES1 06:20

ES Según falando en castelán coas miñas amigas e tan normal era todo para min-- (.) A ver, eu tamén tiña algo de/ (.) a medida que me fun facendo máis maior tiña algo máis de consciencia diso pero o cambio non chegou ata a ESO. Por moito que poidese defender o galego non daba o paso de falar coas miñas amigas en galego, e menos en primaria porque non, non, non me daba.

Os ámbitos doméstico e escolar fican, en principio, ben definidos.

Ex. ANT 24 ES1 04:24

ES Claro porque eu na miña casa seguía falando en--- (1.0)

EN En galego.

ES E alá era según/ (.) según falasen pero como todas as miñas amigas seguían falando en castelán pois eu cambiei (.) de maneira moi natural (.) pse!

Ex. ANT 25 ES1 14:55

ES O castelán era para as miñas amigas e o galego era para a casa. E aínda que si, que o poidese defender, pois non daba o paso de falar en galego.

O relato de Olalla, tamén galegofalante na casa, é basicamente coincidente co de Estela en canto á escolla precoz do castelán como lingua de uso normal no ámbito escolar, a pesar das aulas seren en galego.

Ex. ANT 26 OL1 02:00

OL Eu sei que na escola (.) supoño que me chocou porque claro, na Vila todos os meus compañeiros falaban en castelán (.) aínda que a profe nos falaba en galego pero (0.5) bf! (0.5) creo que me chocou moito e me chamou moito a atención (.) entonces claro empecei a falar castelán. Bueno, castelán castrapo (.). Decía cousas horribles (risa). Aos meus pais facíalles moita gracia.

Pouco despois na entrevista, Olalla reafírmase e completa o seu relato sobre a escolla do español na etapa infantil, unha escolla tamén duradeira no tempo. Olalla recoñece a actitude positiva da profesora, a quen chamaremos Celia, co galego e imaxina un panorama aínda peor se iso non fose así. Mais iso tampouco é suficiente para que manteña a súa lingua no novo medio.

Ex. ANT 27 OL1 04:35

OL Pois acórdome do Chirlo Merlo<sup>6</sup>, do burro Trotón (.). E iso tamén como Celia nos falaba en galego pois (.) non era---// Imaxínate que nos falara en castelán, entón bf! (1.0) sentiríame (.) non sei, rara, porque (1.5) eu creo (.) eu son así moi tímida e eu creo que eso é un factor importante, o de (.) que sempre como que era distinta, que ninguén falaba en galego na miña clase (2.0). E non só que non o falara senón que ninguén na súa casa lle falaban en galego (2.0). E despois, bueno a min sempre me deu vergonza falar en galego e por eso falaba en castelán, hasta--- o instituto, de feito.

Foi unha mimetización tan ben asentada como hábito lingüístico que, segundo Olalla, se mantería aínda no hipotético caso –non verificado– de que os profesores de primaria lle tivesen falado en galego igual que fixera Celia, a súa profesora de infantil. A cousa cambiaría se houbera *outra persoa ou varias persoas* (entendamos que se refire a pares) que falasen en galego.

Ex. ANT 28 OL1 19:20

OL Non, aínda que, aínda que [en primaria] tivese outra Celia non iba falar en galego porque iba ser a única (2.0). Se houbera outra persoa ou varias persoas que falaran en galego, si. Sin dudalo, supoño, pero

EN =Pero non había esa---=

OL =Pero é que non= quería destacar.

A Vitoria, irmá de Estela, parecía acompañar unha sorte diferente no momento de se incorporar á escola infantil. Aínda que recoñece certa febleza memorística en relación con aquela época, cre lembrar que a súa educación infantil foi impartida maioritariamente en castelán. Ela escolle

---

<sup>6</sup> Chirlo Merlo, método de lectura e escritura en lingua galega, (López Pardo *et al.*, 1991). O burro Trotón é un personaxe que aparece neste método.

este idioma para relacionarse coas compañeiras, circunstancia que atribúe ao instinto de adaptación e supervivencia no seu novo medio:

Ex. ANT 29 VI1 04:27

EN Ou sexa, que en infantil--- a túa educación foi fundamentalmente en castelán.

VI Si.

EN Había algún---// E ti, que falabas?

VI Eu--- non me acordo. =Eu creo que=

EN (Interrompe) =Ti, non momento= de entrar na escola, ti viñas de falar galego, cambiaches ou non cambiaches?

VI Si, eu creo que falaba---/ eu creo que empecei a chapurrear xa en--- en castelán. Foi, bueno, non sei, supoño que foi un pouco un instinto de--- de, de adaptación, non? De adaptación ao medio e supervivencia (risa leve). Eu creo que si, que o cambio comecei a dalo xa na--- xa en infantil. (0.5) Nese sentido, si. (1.5) Pero--- bueno xa na primaria si que xa---/ si que xa foi definitivo, non? Eu creo.

EN Na primaria falache en castelán, xa.

VI Si.

EN Hmh.

VI Si, totalmente.

EN Hmh.

VI (Voz moi baixa) Si. (Recupera ton de voz normal) Si, porque claro, ao final as amigas falábanche todas, todas, todas en--- todas en castelán e bueno, eu xa digo, non razoabas doutra--- doutra maneira tampouco.

Dous son os datos de interese que Vitoria achega na seguinte pasaxe. Un é referido a práctica ausencia de alumnado galegofalante no CEIP da Vila. Incluso aqueles alumnos e alumnas que viñan de zonas rurais, onde o idioma galego era maioritario, xa entraban na escola falando castelán. Outro dato é a mención á outra informante Olalla, que é a súa coetánea mais que non é encadrada no mesmo grupo nin ten as mesmas profesoras. Segundo Vitoria, poida que o paso de Olalla ao castelán non fose tan rápido nin completo como o que a propia Olalla lembra de si mesma. Este testemuño concorda co de Celia, a profesora de educación infantil de Olalla, quen ten expresado en conversas informais que esta alumna adoitaba expresarse en galego con certa frecuencia, cando menos coa profesora diante. En todo caso, tamén é salientábel, e así o fai a propia Vitoria, que incluso ante os seus ollos o uso do galego por parte de Olalla resultase un asunto “raro”. Vitoria, lembremos, é galegofalante na casa, polo que esta lingua non lle é en absoluto estraña. A fin de contas, o uso esporádico que Olalla puidese facer do idioma galego non propiciou nin un maior acercamento nin unha certa complicidade entre as dúas, cando menos nesa primeira etapa infantil.

Ex. ANT 30 VI1 07:10

EN E tanto en infantil como en primaria todos falabades castelán?

VI Si.

EN Non había ningún galegofalante entre os teus compañeiros ou compañeiras = de--- =

VI = Non =, porque até--- até estes--- estes nenos que--- [...] viñan de [parroquia rural] ou de [outra parroquia rural], bueno, destas---/ das zonas de aldea que podían ser das que máis tal, xa viñan falando en--- falando en castelán todos. Xa non había---//. Eu si que recordo por exemplo (‘) Olalla--- xa recordo a Olalla e xa recordo eu mesma ver a Olalla como un caso un pouco máis raro, porque si pode ser que Olalla mantivera un pouco máis o tema da lingua.

Porén, a mimetización precoz sufrida por estas tres alumnas non pareceu asegurar a estabilidade nin lingüística nin emocional para ningunha delas. O equilibrio de linguas, resumido na máxima “galego para a familia, castelán para a escola” ficou lonxe de ser perfecto, pois houbo puntos de fricción evidentes entre os mundos dunha e outra lingua, inzados de situacións que son recordadas polas informantes con certo desagrado. E houbo, sobre todo, un conflito interior evidente en cada unha delas, un conflito persoal derivado dunha mudanza de hábitos lingüísticos contraria ao marco de referencia e aos valores familiares. Este prolongado malestar de fondo deu lugar nas informantes a certas tentativas, ocorridas durante a etapa do ensino primario, de retomar o hábito lingüístico primitivo e comezar a se comunicar en galego coas súas amigas mais próximas. Estes ensaios van terminar todos en fracaso.

Os ámbitos escolar e familiar, o mundo dos amigos da escola e o mundo da casa, non están na realidade tan afastados nin son na práctica diaria compartimentos estancos. Hai momentos en que ambos os mundos coinciden, e cando a cada un destes ámbitos lle corresponde unha lingua diferente, o problema en cuestión acaba por aflorar á superficie dando orixe a situacións que as informantes viven como curiosas, cando non ridículas ou vergoñosas. Vitoria dá conta da existencia de certas situacións comprometidas, que a foron decantando cara un maior uso o castelán co paso do tempo.

Ex. ANT 31 VI1 17:34

VI Eran como (‘) dúas esferas, non? A esfera doméstica era o galego e a esfera do público, aí si que [eu] pasaba--- (.) pasaba ao castelán. A menos que estiveran presentes meus pais. Aí si que xa era un pouco máis/ eu creo que aí si que xa era un pouco máis--- máis complexo relacionarme cos--- cos cativos.

EN Diante dos teus pais.

VI Si. Eu creo que diante dos meus pais aínda mantiña algo o--- o tal. [...] Eu creo que--- que durante eses primeiros anos, que eu recorde, cando eu traía por exemplo amigas á casa ou así [...] diante dos meus pais eu aínda mantiña esa-- esa ritualidade de falar galego cos--- cos amigos que puideran estar alí presentes pois na casa e tal. Cando non estaban meus pais xa era pasar

automaticamente a falar en castelán. Pero si que despois, a medida que fun medrando, esa diferenza, ese comportamento si que se---/ agudizouse, non? Cambiou cara ao sentido contrario e xa (‘) mantiña un--- (‘) (risa leve) mantiña un comportamento completamente diglósico. Era cos pais falaba en--- en galego e coas amigas, independentemente de que meus pais estiveran diante, cara aos doce anos ou así pois era en castelán.

E na segunda das entrevistas Vitoria afonda nun certo sentimento de “prexuízo de falar galego en público” e de malestar polo impacto que puidese representar para ela, cando nena, ter uns pais abertamente galegofalantes e nada diglósicos, nunha sociedade onde o castelán e, como moito, o bilingüismo diglósico son a norma de uso nas persoas.

Ex. ANT 32 VI2 14:21

VI [...] si que recordo que se me facía estraño e--- e tamén é certo que eu creo que durante un tempo, non sei, eu podería dicirche que dende os--- seis, sete anos até os trece, catorce, sempre vivín cun--- sempre vivín cun prexuízo de falar galego en público, non? De--- (‘) pois de asumir que os meus pais eran galegofalantes ou de verme os meus pais en público e que eles falasen galego. Si que tiven algo--- algo diso.

E voltamos á sensación de rareza:

Ex. ANT 33 VI2 14:59

VI Eu o que deducía era que os meus pais eran moi raros con respecto ao resto da--- da humanidade [...].

A súa irmá Estela incide nas situacións problemáticas de orixe lingüística que xorden do choque entre os dous mundos, o da familia e o das amizades.



Ex. ANT 34 ES1 05:48

ES E unha cousa moi curiosa que me pasaba con Vitoria era que e--- (.) nós na casa falábamnos todos en galego, pero claro, volvíamos da escola e--- (.) en primaria cando (.) tiñamos que ir á casa de miña tía a comer e volvíamos as dúas xuntas, pero íamos tamén con amigos, entón falando, íamos as dúas falando en castelán cos amigos ata que nos quedábamnos as dúas soas e nese momento e--- (.) (risa) seguíamos falando en castelán pero dábamonos conta de que era un pouco ridículo porque logo cando chegábamnos á casa falábamnos en galego. Era unha situación moi estraña falar coa miña irmá en castelán cando na casa falábamnos en galego, o sea, non era nada natural, dábamonos conta. Había unha situación estraña (risa).

Ex. ANT 35 ES1 04:38

ES Home, eu non recordo cando era pequena pero logo máis tarde si que en primaria quedábamnos para (0.5) para falar (.) quedábamnos

EN =si

ES =para= quedar e falábamnos por teléfono e por exemplo cando eu chamaba a [amiga] ou cousas así eu falaba en castelán e entón sempre miña nai me dicía : *Que pasa? que para quedar tedes que falar castelán?* : (risa).

E por parte de Olalla tamén podemos contar con algún sucedido no que a fricción entre os dous ámbitos se fai patente.

Ex. ANT 36 OL1 09:18

OL Unha vez meu pai levounos a un cumpleaños (0.5) e tuven que ir a---/ díxenlle, baixei do coche e díxenlle : *Vou a preguntarlle á do cumple a ver a que hora se acaba, pa que me veñas a buscar* .: E fun, pero cando volví a dicirllo a do

cumple e os demais nenos viñeran comigo. Entón deume moitísima vergonza dicirlle “ás oito e media” e díxenlle : *A las ocho y media* : e funme correndo porque me deu moita vergonza e inda encima meu pai quedouse con unha cara--- (.). E despois inda encima botáronme unha bronca!

A expresión “eu era pequena”, con todas as súas variantes, é reiteradamente utilizada por Estela cando dá conta dunha escolla lingüística precoz que a longo prazo non a satisfará. Esta reiteración, entendida como autoexculpante, parece tentar pór distancia entre a Estela meniña e insegura de antes e a Estela determinadamente monolingüe en galego de hoxe. Repetimos unha pasaxe anterior e tomamos nota de outras ocorrencias da expresión, todas elas aparecidas nun breve lapso de tempo na entrevista.

Ex. ANT 36B (ANT 21)

ES [Varios nomes de amigas], etcétera falaban todas en castelán. Entón pois non foi algo consciente, pero (.) si, alí xunteime con xente que (.) a ver **eu era pequena** entón non podo ter conciencia dese momento (.) pero alí empecei a (.) a falar en castelán. Coas miñas amigas foi así sempre.

Ex. ANT 37 ES1 04:05

ES Se fose máis maior, se fose en primaria podería darme conta, pero **era tan pequena**, en parvulitos, non sei a que anos se comeza pero nin sequera teño (0.5) nin sequera recordo ese momento. Foi algo (1.0) que non/ (.) que non recordo.

Ex. ANT 38 ES1 05:12

ES Á parte que os meus pais ademais de criarnos en galego sempre nos levaron ás manifestacións e toda a historia. Eu defender si que defendía pero claro **eres unha nena pequena** (.) e ata ese punto non podes eu que sei, non es consciente, tampouco.

Ex. ANT 39 ES1 05:37

ES        Que nos désemos conta de que era ridículo que nós falásemos en galego e para quedar coas nosas amigas tivésemos que falar en castelán. Pero claro, ti cando **eres pequena**/ non lle daba maior importancia.

Este conflito interior maniféstase máis claramente neste novo extracto, rexistrado na segunda das entrevistas. Nel, Estela, despois dun período de reflexión posibelmente favorecido pola súa participación como informante na pesquisa, acaba por colocar unha interesante cuestión sobre a causa das escollas lingüísticas precoces que neste apartado estudamos.

Ex. ANT 40 ES2 25:40

ES        Para min o/ (.) o que máis me/ (.) o que máis me pregunto agora é como (.) como e cando eu (1.0) se me deu a min por falar en castelán e por que a outros rapaces por exemplo non/ (.) non cambiaron porque por exemplo Ánxela, que eu penso que si que falaba en galego, na súa clase falaban en castelán, que era basicamente igual que a miña. Entón a gran pregunta é por que uns cambian e outros non. Non sei.

Hai ocasións que parecen funcionar como eventos determinantes na vida das persoas, nos que o conflito lingüístico deixa de ser persoal e interior para se manifestar en toda a súa crueza como conflito social. Este extracto, imprescindible para entendermos mellor a evolución posterior da informante, deixa entrever varios aspectos de interese. Un deles é que o uso do castelán por parte de Estela estaba na altura reducido ao ámbito escolar e/ou á súa relación coas colegas e amigas, e que Estela mantivo o uso do galego para se relacionar con adultos. Outro aspecto de interese é comprobar como a inocencia lingüística de Estela fica, segundo o seu relato,

definitivamente esvaída após este suceso do McDonalds, no que Estela é recriminada por unha empregada do establecemento por pedirlle un xeado en galego <sup>7</sup>.

Ex. ANT 41 ES1 35:40

ES E o que non che contei antes é o do McDonalds, que me pasou en (.) primaria (.), bueno, non sei cantos anos tiña. Sempre nos levaban os pais de [nome, apelido], bueno sempre non, pero algún domingo eles ían facer a compra, ían ao Corte Inglés e de paso (risa) nos levaban a comer ao McDonalds. Meus pais nunca nos levaron a comer ao McDonalds, eran anti-McDonalds (.), e son. E (1.0) eu, despois de comer díxonos o pai de [nome, apelido], que se queríamos tomar un postre ou algo, eu dixen : *Vale, pois eu quero un xeado de nata* :. E fun, eu como falaba en galego fun alá a xunto da señora para pedirlle un xeado de nata. E díxome e--- (.) : *A mi me hablas en cristiano* : E eu claro (risa) fun a xunto do pai de [nome, apelido] a retransmitirlle a frase. Eu fun un pouco en plan que me está decindo? Collo e dou media volta e vou. E fun a xunto do pai de [nome, apelido] e díxenlle : *Oe, mira, díxome isto* :. Eu non sabía o que era falar en cristiano nin deixar de falar cristiano. E (.) montáramos, bueno montáramos (.), foi unha concentración coa Mesa pola Normalización Lingüística. E eso. A min/ (.) eu no momento non entendía o porqué, logo cando mo contaron xa fun// (.) pois si, teño recordo dese momento. : *A mi me hablas en cristiano* :. Debía ter (0.5) oito anos (risa). (0.5) Non entendía nada. Nin papa (risa).

En Olalla, o conflito interno derivado da decisión de mudar de lingua tamén se manifesta con claridade.

---

<sup>7</sup> Unha referencia xornalística deste feito sucedido en 2006 pódese aínda ver (xaneiro 2020) no seguinte enderezo: <http://www.galiciadigital.com/nota.3353.php>. Esta información, parcialmente incorrecta, non desvela nin o nome nin o apelido da informante protagonista do suceso.

Ex. ANT 42 OL1 05:59

- OL E que os meus pais tamén facían comentários sobre a imposición do castelán e que había que defender o galego e tal e a min, non sei se en infantil, pero **eu tiña unha rabia interior** que me daba (2.0), non sei, como que odiaba á xente un pouco por falar castelán (risa). Porque os nenos son moi extremistas.

Ex. ANT 43 OL1 08:30

- OL E non sei (4.0). Despois por exemplo había xente que (1.0) quería/, que sabía que falaban en castelán, e tiña sentimentos un pouco contrapostos, tamén. (2.0) E ao mesmo tempo eu **avergonzábame de min mesma** por falar en castelán. Con todos, bueno, menos na casa.

Ex. ANT 44 OL1 10:31

- OL Supoño que non lles gustou nada [aos meus pais que eu falase castelán], pero claro, como cambiei tan pequeniña, pois non sei que ian facer. (...) Sempre **me daba tanta vergonza admitir que falaba castelán** na casa<sup>8</sup> e cousas así.

Ex. ANT 45 OL1 17:20

- OL A min o que me molestaba sobre todo era (.) cando alguén me falaba en galego, falarlle en castelán. (1.0) Pero claro, se estaba con máis xente ou se--  
-/ eu sempre falaba en castelán, supostamente (1.0) non lle iba falar en galego porque **ademais dábame moita vergonza**.

EN Ti tiñas asumido o rol de ser castelán falante

OL =Si=

---

<sup>8</sup> O correcto sentido da frase debe ser “sempre me daba tanta vergonza admitir na casa que falaba castelán”.

- EN =fora= da casa (0.5) e eso marcábache ata o punto de que se viña unha persoa a falarche en galego ti falábaslle en castelán, sempre.
- OL Si.
- EN Ahá. (1.5) Por que?
- OL (2.0) Pf! (1.0) Porque era--- como--- un personaxe ou algo así, creo. [...] Eu creo que sempre se me pasou pola mente pois eso, que **o estaba facendo fatal**, pero---// (2.0).

E, finalmente, tamén se rexistran nas informantes algúns tímidos e moi localizados intentos de retomar o uso do galego durante o ensino primario con algúns dos seus pares, mais estes intentos non chegarán a frutificar nesta etapa. Vexamos o que responden as entrevistadas cando se lles pregunta por eses intentos puntuais. Estela fala dun intento de comezar a utilizar o galego entre as súas amigas máis próximas. A tentativa fracasa porque o idioma habitual na casa coas amigas *non lle saía*.

Ex. ANT 46 ES1 07:54

- ES Unha tarde eu teño o recordo de que/ (.) non sei se era unha broma, un xogo ou o que fose (.) e--- de intentar falar en galego as tres, eramos eu [nena A] e [nena B] e (1.0) e bueno (risa) como que nos parecía gracioso, como que nos resultaba un pouco raro. Incluso a min me resultaba algo raro falar galego e iso que o falaba sempre na casa, pero con elas non me saía.

Unha experiencia comparábel, e igualmente fracasada, é a que relata Olalla. Nesta caso, a informante oferécese para lle ensinar o idioma a unha amiga que proviña do medio rural, mais que dicía non saber falalo.

Ex. ANT 47 OL1 15:50

OL Si, cando unha amiga en primaria me dixo que (.) ela aínda que era de [parroquia] (1.0) non sabia falar en galego.

EN Ahá.

OL E--- entonces como que a animei así (.) veladamente a que o intentara. Díxenlle : *A ver, eu axúdoche* :, non sei que. Porque pensei que ao mellor podía ser unha oportunidade para que eu poidera falar galego tamén (.) que ao mellor tamén me animaba (0.5) Pero nada, durou dous dias ou así.

EN Hmh. Ela non se arrancou.

OL Non.

EN Que anos tiñas cando sucedeu isto?

OL Pois sería sobre quinto de primaria ou así.

E por último Vitoria, cando se lle pregunta sobre este tema e se lle suxire que dea conta da clase de relación que tiña con Olalla, a outra informante que fala galego na casa, manifesta ter con ela unha relación non moi fluída mais de certa afinidade. Era unha afinidade que se manifestaba —non sabemos con que frecuencia nin en que circunstancias— na utilización do idioma galego entre as dúas.

Ex. ANT 48 VI2 15:12

VI Ves? Por exemplo con Olalla si que era unha rapaza coa que si que (.) sempre tiven certa afinidade nese sentido. Eu sabía do ambiente do que viña. Bueno, ao final os nosos pais coñecíanse tamén. [...] Recordo que a miña nai sempre estaba empechinada en que me xuntara con Olalla. Eu dicía : *Pero por favor!* : [...] Pero si que con Olalla si que mantiven durante anos e anos e anos certa afinidade con estes temas. Ela e máis eu sempre falamos entre as dúas en galego. Ou eu polo menos esa é a idea que eu teño, non?

Este sería o único caso no que algunha das informantes clasificadas neste grupo, Estela, Olalla e Vitoria, daría conta dunha utilización minimamente continuada do idioma galego cos seus pares, fóra do ámbito familiar e durante toda a etapa de educación infantil e primaria.

## RESUMO

As características que acompañan a estas tres informantes que escolleron mudar de lingua para se mimetizaren co ambiente ao se incorporaren á escola poden ser resumidas nos seguintes puntos:

- Existe no relato das informantes unha prevalencia explícita da relación cos iguais como causa determinante da escolla de lingua ao entraren na escola infantil. A lingua castelá que falan compañeiras e compañeiros predomina sobre outros factores como a lingua familiar galega ou a lingua vehicular, tamén galega, utilizada nas aulas da escola. De feito, a mudanza cara ao español faise efectiva nas tres informantes, aínda cando polo menos dúas delas reciben as súas aulas en galego.
- Esta escolla precoz da lingua castelá vai ser duradeira. O mantemento do hábito de se expresaren en castelán vaise prolongar non só durante a educación infantil e a primaria para as tres informantes, senón tamén durante a toda a secundaria para dúas delas.
- Rexístranse intentos moi puntuais e fracasados de retomar parcialmente o uso do idioma galego con algún dos pares durante a etapa de educación primaria.
- Existe unha definición clara dos ámbitos de uso das dúas linguas, galego para a casa e a familia, castelán para a escola e as amizades. Danse friccións entre ambos os mundos, que se manifestan na ocorrencia de situacións que xeran incomodidade e malestar por causa do idioma que se utiliza.
- Existe unha forte insatisfacción interna, máis clara en dúas das tres informantes, por teren optado polo castelán en contra dos valores aprendidos no medio familiar.



Exprésanse variados sentimentos de desasosiego e vergoña cara si mesmas a causa da lingua na que falan. Nunha das informantes chéganse a expresar sentimentos puntuais de incomodidade por causa da lingua galega que falan nai e pai.

En realidade, e como iremos vendo ao longo do presente traballo, a historia lingüística destas tres informantes ao longo da súa infancia tardía e da súa adolescencia está determinada polo intento de superar aquel precoz momento no que optaron por mudar de lingua para expresarse en castelán cos pares, e regresar ao uso normal do galego. Con maior ou menor determinación e presteza, todas tres voltarán ao uso continuado desta lingua nalgún momento, quer da súa adolescencia, quer da súa primeira xuventude.

### 5.3. OPCIÓN 3. MANTEMENTO NON PROBLEMÁTICO DO CASTELÁN NO NOVO ÁMBITO ESCOLAR

#### *O GALEGO MOLABA PORQUE ERA A LINGUA DAQUÍ. A NORMALIDADE DOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL*

Un terceiro grupo de alumnos segue a tendencia socialmente maioritaria e, sen se propor calquera tipo de alteración nos seus hábitos lingüísticos, continua a falar castelán na escola igual que o facía na casa. Non se dá neles ningún tipo de incongruencia entre a lingua usada na familia e a lingua usada na escola, que pode ser ou non a lingua na que fala a profesora de infantil e na que se imparten as aulas. En contraste cos alumnos e alumnas clasificadas nos grupos anteriores, é difícil encontrar outras características comúns entre Paulo (1996), Abel (1997), Rosa (1998) e Helena (1998), os catro informantes encadrados neste grupo. A pesar de todos eles declarárense como castelanfalantes naquela altura, hai diferenzas na lingua habitual no núcleo familiar inmediato, galego en Helena (mesmo que ela se expresa en castelán) mais maioritariamente castelán en Paulo e Rosa. Máis problemática é a inclusión de Abel neste grupo de castelanfalantes. A lingua castelá é efectivamente na que Abel fala cos seus pais, mais, por razón

do traballo dos proxenitores, o meniño pasa moito tempo cos avós, cos que se dá a comunicación en galego. Hai diferenzas tamén canto ao sentimento de pertenza á categoría de *vilancho*, equivalente a vilego ou habitante da vila, categoría que parece ter certa importancia sociolóxica e lingüística na Vila onde se localiza o centro de ensino. Hai diferenzas no contacto coa lingua galega de cada un destes informantes durante a súa etapa infantil e primaria, a pesar de teren estudado todos no mesmo centro de ensino. E hai diferenzas tamén na consideración e na actitude manifestada face á lingua galega, da que eles de momento non son falantes, coa excepción parcial de Abel.

Comecemos por estes dous últimos puntos. Paulo, castelanfalante, é escolarizado en galego, nun programa de práctica inmersión lingüística. El vive esta escolarización en galego con naturalidade e, ademais diso, manifesta ter durante súa etapa infantil unha valoración moi positiva de esa lingua, a pesar de non falala:

Ex. ANT 49 PA1 09:00

PA [...] pero daquela, non sei se hoxe en día, que non teño contacto con/ (.) co profesorado de infantil e primaria, pero (.) daquela falaban galego, sabían que no centro que/ (.) que (.) falaran galego. Tiñan, estaba eso interiorizado. Aínda que ti non falases galego na túa vida (2.0) común, aínda que con certa xente si, pero (0.5) non sei. Permitíase (.) a lingua aos pequenos.

EN E iso tanto en infantil como en primaria.

PA Si (.) na súa gran maioría si.

EN Ahá (.) daquela en infantil por exemplo as túas clases foron en galego.

PA Si, eu penso que si.

EN Enteiramente?

PA (1.5) Non me acordo xa ao cen por cen pero (.)

EN Ahá.

PA pero eu penso que na súa gran maioría si.

EN Sen embargo vós, entre vós, entre os alumnos non utilizábades o galego.

PA Non.

Como se verá na continuación da conversa, Paulo manifesta unha sensación de normalidade absoluta, de completa ausencia de problema polo feito de ser partícipe dun programa de inmersión na etapa de educación infantil.

Ex. ANT 49B

EN E como como como me podes explicar iso? O feito de estar (.) de estar (.) recibindo o ensino nunha lingua determinada e que esa lingua non é a lingua habitual de/ (.) vosa. M--- (0.5) que sensación vos producía iso, se é que vos producía algunha. Tomábadelo con normalidade ou--- (.)

PA Con naturalidade. Sabías que (.) que no centro falábase unha lingua aínda que ti non a falaras (1.0) e despois na casa te falaban outra. Non había problema ningún.

EN Non había problema ningún.

PA Tampouco sabíamos (3.0) por que motivo era nin nada. Sabiamos que estaba eso aí e (0.5) e punto.

Para Paulo a lingua galega era marca de calidade. Até tres veces repite que *molaba*:

EX. ANT 49C

EN Ben, pero en infantil tes sensacións. Que sensación che producía unha lingua e outra? Se é que vos producía algunha, así, facendo memoria.

PA O galego molaba máis porque era esa cousa que--- (3.0).

EN Expíciate.

PA Pois non sei, o que che decía antes. Por exemplo, ves Shin-chan<sup>9</sup> en galego. Pois molaba porque era outra cousa diferente. Sabías, ao final, sabías que era a lingua (.) daquí. Eu que sei, non o escoitas sempre nas túas/ no teu círculo de amigos, na túa (.) na familia cercana por así decilo dalgunha maneira, coa que convives diariamente non o escoitabas e dicías ti : *Bueno! Mola* :.

En Helena existe un relato semellante no referido á utilización en exclusiva do castelán por parte do alumnado de infantil a pesar das aulas seren impartidas en galego.

Ex. ANT 50 HE1 13:50

HE Eramos todos do pobo entón falabamos todos castelán (.). Entón (1.0) falabamos todos castelán e as profesoras pois si [profesora E] sempre en galego. Creo que a outra clase que (.) non me acordo agora, tamén era en galego, creo e (2.0) o resto de asignaturas (.) tamén liamos contos, os que había contacontos eran en galego

EN Hmh.

HE Pero entre nós era castelán todo.

Tamén o Abel de hoxe se considera afortunado por ter sido ensinado nun programa de inmersión lingüística, que ademais levaba aparelhada unha determinada filosofía pedagóxica. Cando é preguntado polo idioma das súas aulas de infantil, fai fincapé tanto na lingua como no estilo pedagóxico utilizado polas mestras.

Ex. ANT 51 AB2 00:22

AB En canto ao idioma (.) pois era todo galego. Recordo que eramos educados as dúas clases no mesmo idioma (2.0) e que non había--- non había

---

<sup>9</sup> Personaxe infantil naquela altura popularizado pola televisión galega.

diferenciación--- entre alumnos. Quero dicir (1.0) eramos tratados todos igual. [...] De feito eu recordo que o [CEIP da Vila] era dos mellores da zona porque era moi respectuoso co idioma e (1.0) (') coa forma de ensinar.

EN Hmh.

AB Eu recordo que nos ensinaban dunha forma bastante bonita.

E Abel segue relatando, non sen certa nostalxia emocionada, o que para el foi esa forma bonita de ensinar da que gozou en educación infantil. Porén, este case idílico panorama de respecto e harmonía en idioma galego irase rompendo progresivamente ao longo da primaria. Cando se lle pregunta polo presunto choque, sempre expresado en materia de lingua, que puido ter representado a súa entrada no instituto, Abel interrompe ao entrevistador, moi determinado:

Ex. ANT 52 AB2 00:22

AB O choque foi antes (.) en quinto ou en sexto [de primaria]. Que tiven unha profesora que--- creo que nin sabía falar en galego (risa). O castelán se lle escapaba en [até na materia de] galego.

Mais a escolla de Abel ao se incorporar á escola infantil foi o castelán. El expresa as razóns desta opción con claridade:

Ex. ANT 53 AB1 02:44

AB Tendo en conta que tes dous idiomas a elixir, eu creo que un cativo escolle sempre o que menos problemas ten. [...] Eu, a ver, (1.0) sendo así sendo como son, tal, e como fun educado na casa [refírese a un ambiente de alta valoración do galego], escollín o castelán, así que--- (risa leve) dudo moito que outro escollera o galego, eh?

Esta é unha dúbida ao parecer ben fundamentada, á luz do que veremos neste traballo. Na segunda das entrevistas Abel pormenoriza arredor das causas que o impulsaron a escoller expresarse en castelán cos seus pares ao chegar á escola. Lembremos que das persoas informantes encadradas neste grupo, o bilingüe Abel é probabelmente o que maior uso activo fai do idioma galego antes de comezar a escola, pois cos seus avós exprésase nesta lingua. Ao igual que nos informantes encadrados no anterior grupo, que son aqueles que pasaron do monolingüismo galego familiar ao castelán na escola, Abel identifica a presión social como causa da escolla precoz do castelán e recoñece un certo malestar pola toma desta decisión, que comezará a aflorar no último curso de primaria. É de interese a influencia da figura do seu compañeiro e amigo, o galegofalante Uxío, na formación da súa conciencia sobre a realidade práctica da lingua.

Ex. ANT 54 AB2 12:20

AB (2.5) É que eu inconscientemente tomeina [a decisión de falar en castelán na escola] eu creo que por/ pola presión social, porque me falaban máis xente castelán (.) da que me falaban galego.

EN Hmh.

AB E en maioría--- (1.0) eu creo que falaban/--- me falaban máis en castelán, en canto a cantidade.

EN Hmh, hmh.

AB E eu creo que o tomei por iso e--- (\*) (estalido producido ao chascar os dedos, como para expresar “e xa está”).

EN Pero non te chegaches a sentir mal contigo mesmo por iso.

AB Non. Ao principio non, logo si.

EN =Logo si=

AB =Logo xa= en segundo ou terceiro [de ESO] cando tomas conciencia pois si [...] En sexto [de primaria] xa--- xa o empezaba a notar : *¿por qué tal, por qué cual?* :.

- EN        Que empezaches a pensar en sexto? Por--- por onde--- foi a cousa?
- AB        (3.0) Fff! [Pensaba] : *Mira, Uxío é o único que fala galego. Que pasará con este idioma?* : [...].

É esta a época na que Abel comeza a observar situacións de ataques a Uxío, con quen coincide no mesmo grupo durante a infantil e a primaria, por causa da lingua que falaba. Uxío seguía a se expresar en galego cen por cen no medio escolar, en situación de singularidade, e sempre pareceu gozar por este motivo da secreta admiración de Abel. Segundo o testemuño de Abel, a observación destas desagradábeis situacións actuou de inhibidora para a súa propia mudanza de hábito lingüístico para o galego, un paso que desexaba internamente e que tería efectuado de resultar máis doado. Abel non completará a súa transición a galegofalante con certa normalidade até que perde de vista o instituto, unha vez rematado o segundo curso de bacharelato. Mais isto é asunto que trataremos en partes máis avanzadas deste traballo.

Voltando á educación infantil, algo mais impreciso resulta o testemuño de Rosa, sobre todo en relación co seu recordo sobre os usos lingüísticos da profesora desta etapa. Esta profesora é a mesma da que fala Helena no mesmo curso escolar. Neste punto dáse unha certa contradición entre os testemuños de ambas as informantes.

Ex. ANT 55 RO1 02:50

- EN        E na escola, no [CEIP da Vila]?
- RO        En castelán todo.
- EN        En castelán =todo.
- RO        =si menos= galego, pero bueno, costábame tamén (risa).
- EN        Entrache na escola xa en infantil.
- RO        Si
- EN        Poñémonos en infantil. En castelán todo.

- RO Bueno, a ver, menos lingua e tal, pero bueno, os profesores que falaban en galego pero eu contestaba en/ (.) na escola falei en castelán sempre.
- EN E [profesora E] en que falaba, nas clases?
- RO Nin idea (risa). Non me acordo. (1.0) Pero penso que castelán.

Mas nin Helena nin Rosa coinciden especialmente coa valoración positiva sobre a lingua galega expresada por Paulo e suxerida por Abel nos seus testemuños. Para estas dúas informantes o galego, naquela altura, non era que *molase* particularmente. Máis ben resultáballes indiferente seren ensinadas nunha lingua ou noutra.

#### *TÚ NO ERES DE AQUÍ.* A CATEGORÍA DE VILANCHO

Na Vila onde suceden os feitos, parece ter unha certa relevancia sociolóxica a categoría de *vilancho*, que posúe evidentes implicacións lingüísticas para os informantes. Enténdese por *vilancho* ou *vilancha* aquela persoa nacida na Vila e habitante nela, mellor se é pertencente a unha familia con historia no lugar. Utilízase esta marca diferenciadora en contraste coas persoas de orixe rural e, en xeral, coas que proveñen doutros lugares, aínda que sexan urbanos ou vilegos. Os dous únicos informantes que non teñen reparo en se consideraren vilanchos son dous alumnos pertencen ao grupo dos que mantiveron o castelán ao entraren na escola. Unha descrición desde fóra do que significa ser vilancho dánola Amaro, quen non se identifica con esa categoría por moito que si o faga parte da súa familia.

Ex. ANT 56 AM1 04:00

- AM [...] Ser vilancho. Antes, sobre todo, agora xa ten menos sentido, pero antes eran aquelas persoas que vivían na Vila. [...]. Os vilanchos intentaban imitar o que por aquela era o estilo de vida cultural que si había nas cidades, non? xa estaba máis implantado, m--- aínda que non o conseguían, porque claro, eran da Vila, non de [capital de provincia] ou de [cidade próxima], [...] si que tiñan certos prexuízos e [...] a toda a xente que viña de fóra da Vila [...] había un certo rexeitamento cara á xente que viña de fóra.



Amaro describe o comportamento diglósico dos vilanchos e a súa utilización do castelán como marca de procedencia.

Ex. ANT 57 AM1 06:36

AM Despois hai certas costumes, pero parécenme xa menos importantes, que si que teñen os vilanchos (1.0). M--- algunhas máis ou menos ridículas, ou con sentido ou sen el (0.5). Pero o idioma é iso/ m--- castelán, e o galego, pois si, é moi da aldea e nós somos máis finos.

EN Hmh. Entón a categoría de vilancho expresa lingüisticamente unha certa/ un certo desprezo cara ao galego. =Un certo estigma=.

AM =Claro, claro=, si. Expressa máis cousas.

EN =Si=

Á parte da procedencia, na visión de Amaro o castelán é marca de clase dunha incipiente burguesía vilega, que non chega a renunciar a un uso esporádico do galego, limitado a certos niveis e ambientes determinados.

Ex. ANT 57B

AM Pero certo desprezo (.) que ao final tamén hai moitos vilanchos que o usan, que hai moitos vilanchos que falan galego máis ou menos habitualmente. Habitualmente non. (1.5) N--- a--- a lingua de prestixio en--- na Vila foi e é, segue sendo o castelán. (2.5) E bueno, pois iso.

EN Utilizan o galego así dun xeito marxinal, así para certas =actividades=.

AM =Si, como= algo moi popular. Como algo moi informal. Bueno, si, a típica consideración, pois aquí si/ como se fose unha cidade.

EN Hmh.

AM Bueno.

EN Si, si, si. Como un =(inintelixíbel)=

AM =Ademais houbo= certa burguesía, bueno, pequena burguesía, comercios e tal, cando, bueno, comezou a evolucionar ao principio a sociedade (risa). Modernizarse. E entón pois claro m--- houbo máis rexeitamento [...].

Na orde na que foron realizadas as entrevistas, foi Paulo o primeiro informante que se autodefiniu como adherente á categoría de vilancho e foi el quen trouxo, inesperadamente para o investigador, este termo a colación.

Ex. ANT 58 PA1 04:40

PA Eu son da Vila, vilancho coma quen di e si, sempre (.) daquela non había móbiles nin nada, pero sempre se sabía que a equis horas da tarde en equis lugar había que ir a xogar a pachanga de fútbol e cambiar os cromos da liga ou o que fora. E bueno (.) na Vila entre os amigos non había ninguén que falase galego.

Ex. ANT 59 PA1 07:00

PA Os vilanchos, a partir do centro de saúde pa aquí e da miña casa que está case en [lugar] toda esa zona pilla---// (.) xuntámonos todos. Hai como un espírito (1.0) [xentilicio da Vila].

EN E os vilanchos en que falan?

PA Os vilanchos de hoxe en día falan castelán. Os vilanchos de antes pois en castelán e galego.

Abel, quen tamén declara ser vilancho, opta por unha versión exclusivista de tal categoría, xa castelanfalante nas novas xeracións, se ben respectuosa co galego:

Ex. ANT 60 AB1 00:35

AB Sempre que vén alguén de fora pois é bastante rexeitado, por así dicilo (risas). [...] Eu son [xentilicio da Vila] porque nacín aquí (0.5) e sempre me identifico con algo, ben sexa--- (1.0) monumentos, territorio, festas---, (.) outra xente que pasou por aquí, (1.5) o mar, o monte, temos de todo. [...]

EN E en que falades os vilanchos?

AB Os vilanchos de agora falamos en castelán. Os vilanchos de verdade falan en galego (risas). Pois si. E--- antes (.) era distinto. Supoño que---// e os vilanchos, a verdade, un vilancho respecta bastante o galego (.) e sempre o defende. O vilancho non é o españolito de turno (risas), por así dicilo. (0.5) Si que é certo eso, eh?

Mais esta categoría á que Paulo e Abel se senten orgullosos de pertencer é tomada como discriminadora ademais de exclusivista, para alén de Amaro, por outras informantes que non se senten identificadas con ela. Especialmente críticos son os testemuños de Olalla e Helena. Olalla identifica orixe rural e lingua galega. Sinte orgullo da primeira, mais ve como problema manifestar esta orixe rural a través da lingua:

Ex. ANT 61 OL1 13:30

OL Eu nunca fun vilancha. De feito na miña casa sempre se critican os vilanchos. Bueno, meu avó é medio vilancho, pero tamén renega. (3.0) E (.) pfff (.) Si, é que teñen unha//. (1.0) Son moi propios eles.

EN En que sentido? (2.0) Pensa, pensa todo o que queiras. Aquí non hai présa.

OL Pois eu cando estiven na escola como que--- tiñan as súas tradicións e eu claro nunca me sentín como eles porque de feito na miña clase todo--- en primaria hasta terceiro de primaria que viñeron os das unitarias de [parroquia A], [parroquia B] e tal todos eran de---// non había ninguén de [parroquia C]

incluso. Todos eran da Vila, Vila, entónces eu era a única aldeana. Eso tamén estaba ligado á lingua.

EN E que consideración tiñan eles de ti, do feito de ser aldeana?

OL Non sei. Eu creo que o ocultaba moi ben (risa).

EN Que ti o ocultabas moi ben.

OL Si, a min o de ser aldeana sempre foi unha cousa que me enorgulleceu pero--  
- claro, como estaba ligado ao da lingua pois (.) E que o da lingua é algo que é diario. Podes ser aldeana (.) ao mellor pode saír nalgunha conversación e tal, pero tampouco ten porque notárseche (2.0). Pero o da lingua si que é unha decisión moi (1.0) inmediata.

E é precisamente ao encarar a definición de vilancho cando Helena, persoa que sempre morou na vila, comeza a dar conta de certas actitudes contraditorias por parte das amigas. Esta narrativa de conflito lingüístico co seu grupo de amizades repetírase ao longo das entrevistas.

EX. ANT 62 HE1 06:45

HE As miñas amigas, por exemplo, todas son vilanchas. Eu son a única que--- [non o son]. Entón eu non sinto tanto, por exemplo, as festas de [nome de festa local]. Apetéceme moito máis estar na casa.

É de salientar a contradición evidente que Helena aplica ás súas amigas en canto á consideración que elas teñen da informante como vilancha. Para Helena, as amigas tanto lle conceden como lle denegan a categoría de ser aquí, a pesar de levar vivindo na Vila desde que naceu.

Ex. ANT 63 HE1 07:50

HE Por exemplo as miñas amigas víveno moitísimo, en plan si, (1.0) a morte. Cando lles dixen que eu non era vilancha, que eu sinceramente era aquí pero

polo empadronamento, non por máis, elas dixeron : *Pero Helena, ¿como puedes decir eso? Eso es (.) tú eres vilancha, tú eres de aquí.* : Dixen : *No, no* : (risa).

Ex. ANT 64 HE1 09:10

HE Eu creo que é difícil entrar nos vilanchos. Tes que entrar dende pequeno. Por exemplo, meus pais levan vivindo aquí vinte anos e non son vilanchos [...] Por exemplo había un libro que miñas amigas faláronme de que viñan todas as familias daquí, dos seus avós e tal e eu dixeron : *Miña familia non está aquí* : [Elas responderon] : *Ah, claro, es que tú no eres de aquí* :. E eu como : *bueno (.) vale* :.

Sexa como for, ao entrevistador, que tiña antes das entrevistas unha idea bastante vaga do que ser vilancho significaba, fícalle claro que a pertenza a esa categoría é entendida como un plus diferenciador, aínda que a súa definición estea aberta a matices e contradicións incluso no plano lingüístico. En todo caso trátase dunha categoría que marca, en tanto que dela se espera un comportamento lingüístico determinado. Sacaremos a colación novamente esta categoría cando analicemos a evolución idiomática dalgúns dos informantes e estudemos ou impacto de tal evolución no medio social circundante.

## RESUMO

En definitiva, as escasas e parciais características comúns que comparten as e os informantes incluídos neste grupo poden ser resumidas nos seguintes aspectos:

- Ausencia de conflito de orixe lingüística, ao teren seguido a tendencia maioritaria: castelán como lingua habitual ou prevalente na casa, castelán como lingua de relación cos pares na escola. Só nun dos informantes, bilingüe, comezan a emerxer manifestacións do conflito cara ao final da etapa.

- Ausencia absoluta de problemas por recibiren a educación infantil e boa parte da primaria en galego, aínda sendo castelanfalantes. Boa valoración en xeral do tipo de ensino recibido en infantil.
- Peso da pertenza ou non pertenza á categoría de vilancho, que aparece espontaneamente nas entrevistas, como circunstancia que resultará modeladora de condutas sociais e lingüísticas.

#### 5.4. CONCLUSIÓNS

Do total de dez informantes fórmanse tres grupos diferenciados en razón da súa lingua de orixe e da súa escolla lingüística para se relacionaren cos pares á hora de se incorporaren ao seu primeiro centro de ensino. Estes tres grupos son *a)* alumnado galegofalante que mantén a súa lingua no novo medio, *b)* alumnado galegofalante que muda de lingua e opta polo castelán como idioma de uso habitual na escola e *c)* alumnado castelanfalante que non varia o seu hábito lingüístico no medio escolar. É de salientar a inexistencia dun cuarto posíbel grupo composto por alumnado castelanfalante que mudase a súa lingua para o galego ao seren incluídos en grupos onde o galego era a lingua vehicular do ensino, nun centro en xeral bastante amigábel cara á lingua onde a paisaxe lingüística está maioritariamente galeguizada. Mais non teño constancia de que tal circunstancia se chegase a producir en ningunha crianza coñecida.

A alumna e os alumnos pertencentes ao primeiro grupo, galego na casa e galego na escola, van ficar nunha situación de singularidade absoluta ou case absoluta, de xeito que son ben os únicos ou ben practicamente os únicos alumnos do seu grupo, nivel ou centro que se expresan en lingua galega. Séntense fortemente connotados por este feito no seu ambiente escolar e social. A partir dunha certa idade, e coincidindo cunha progresivamente menor presenza do idioma galego nas actividades curriculares nos cursos altos da primaria, a presión social que provén dos pares e, en xeral, do medio, vaise ir facendo máis evidente e os primeiros ataques por razón de lingua van facer a súa aparición. Unha das informantes, con afán de lograr unha maior integración, vai claudicar no uso da lingua galega a pesar de sentirse fortemente identificada con ela. Os outros dous informantes abandonarán o uso do galego anos máis tarde, xa no instituto.

As alumnas pertencentes ao segundo dos grupos, galego na casa e castelán na escola, deciden mudar de lingua ao entraren en contacto co seu primeiro centro de ensino para se mimetizar co ambiente. Obsérvase que a lingua maioritaria (en realidade, case única) entre as compañeiras e

compañeiros escolares é o factor que máis pesa, a causa primordial que vén determinar a súa mudanza lingüística, moi por cima de outros factores que puidesen ter influencia como a lingua familiar, galega nos seus casos, ou a lingua vehicular na escola, tamén galega. Sen sabelo, coa súa escolla lingüística estas alumnas tamén se están a introducir nunha situación complicada, principalmente por dúas causas. A primeira é a insatisfacción persoal que a súa precoz decisión vai comportar. Dúas das informantes expresan con claridade o seu malestar interno consigo mesmas, un desasosego non confesado que provén do feito de ter mudado a prezada lingua familiar por outra que o hábito social impón. A terceira das informantes chega a confesar mesmo momentos de desasosego polo feito de ter pais galegofalantes non diglósicos nun ambiente maioritariamente diglósico ou castelanfalante. A segunda das causas de insatisfacción é que a procurada división de esferas –galego coa familia, castelán cos pares– será imperfecta e aparecerán puntos de contacto e incómodas situacións de choque. Por outra banda, a historia lingüística destas alumnas poderase resumir nunha procura, efectuada ao longo do tempo e en diferentes fases, reverter aquela primeira decisión, aquela mudanza precoz de lingua, e voltar, dun ou doutro xeito, a un uso normal do galego. Unha das informantes farao durante a súa estadía no instituto, as outras dúas terán que agardar a abandonar este centro de ensino secundario para intentalo con garantías de éxito.

As alumnas e alumnos pertencentes ao terceiro grupo, castelán na casa e castelán na escola, non sofren en principio ningún tipo de conflito ao se instalaren na corrente maioritaria. A maioría deles segue sen esforzo nin problema as aulas que en educación infantil se imparten en galego e gardan unha agradábel lembranza daquela etapa. Usan o galego con normalidade nas actividades escolares que exixen ser desenvolvidas nesa lingua e falan en castelán o resto do tempo. En dous dos catro casos rexístrase unha alta valoración da lingua galega, a pesar de non ser o seu idioma habitual. Todos eles –e de aí a súa escolla para informantes no presente traballo– desenvolverán un especial interese pola lingua galega nalgún momento da súa adolescencia e rematarán, non sen problema nin trauma, por converterse en galegofalantes.

É especialmente interesante a aparición, sobrevida ao deseño da investigación, da categoría de *vilancho* como marca diferenciadora dos habitantes orixinarios da Vila, categoría na que se autoinclúen algúns dos informantes e que ten implicacións lingüísticas. Polo seu probábel valor predictor de condutas e polo peso que poida exercer no momento de relatar e afondar nas mudanzas lingüísticas que se han producir nos anos vindeiros, dedico un curto espazo a recoller as achegas dalgúns dos informantes na definición práctica desta categoría.

## CAPÍTULO 6

### EFFECTOS DA SINGULARIDADE COMO GALEGOFALANTES E ATAQUES POR RAZÓN DE LINGUA PROVENIENTES DOS IGUAIS (SIN)

Comezarei este capítulo con dúas anotacións tiradas dun documento moi importante na confección deste traballo, mais até agora non utilizado: o diario de campo. Trátase de anotacións relativamente recentes, feitas en 2017.

No curso 2011-2012 incorpóranse ao instituto dúas rapazas xemelgas que proveñen dun CEIP dunha vila do interior de Galiza. Son galegofalantes a tempo completo, mais non as únicas do seu curso e nivel, pois outra rapaza que provén dunha localidade próxima á Vila tamén fala galego con bastante normalidade. Pasan os anos e cando rematan a ESO van mantendo o seu hábito galegofalante, no medio dun alumnado esmagadoramente castelanizado. Certamente, houbo un labor continuado de silente e discreto apoio á actitude galegofalante das xemelgas, emprendido por máis dun membro do profesorado. O optimismo aflora. Como observador máis ben externo, pois xa non lles dou clase e perdo o contacto diario con elas, pregúntome se as cousas mudarían o suficiente como para que fose realmente posíbel o que non puido ser con Aamaro ou con Uxío, que é, simplemente, entrar no instituto en primeiro da ESO falando en galego e saír en segundo de bacharelato falando en galego. Mais en marzo de 2017, coas alumnas en segundo de bacharelato, salta a esperada nova, laconicamente redactada no diario debido á presa en anotar o acontecemento no OneNote no medio das tarefas da miña xornada laboral:

Diario de campo. 15/03/17

Rexistro unha das xemelgas falando castelán. Decepción.

Era unha conversa casual cunha outra alumna durante un recreo, nun lugar por onde eu pasaba, perto da sala de profesorado. Dous meses máis tarde, durante unha actividade externa ao



instituto, Séamus, un dos profesores de clases particulares das xemelgas, diríxese a min bastante afectado. O profesor, inglés de orixe irlandesa, é un amigo co que teño a necesaria confianza e empatía para falar abertamente destas cousas.

Diario de campo. 25/05/17

Séamus coméntame que observou que Sandra e María, as xemelgas, mudaron de lingua para o castelán. El preguntoulles a causa e elas responderon "porque se metían connosco por falar en galego". Séamus faime o comentario do seu pai, que falou gaélico irlandés [no seu Corcaigh natal] e os Christian Brothers<sup>10</sup> castigábanos por iso. Séamus sentindo mágoa e eu tamén. Polo menos ao seu pai foron uns cregos, uns superiores, os que lle quitaron a lingua [...].

A decepción acrecéntase con este último dato: a Uxío, a Amaro, a Ánxela e, con toda certeza, a Sandra e a María, non foron os superiores os que, dun xeito directo e desacomplexado, lles impediron falar en galego mediante o castigo. No caso dos e das nosas informantes, houbo actitudes galegóforas moi ferintes por parte de membros concretos do profesorado, que pasarei a estudar no seguinte capítulo e que sen dúbida influíron no seu abandono do galego. Máis, segundo os testemuños recollidos neste traballo, a principal causa da súa renuncia a falar en galego non proveu dos profesores, senón dos pares. Hai outro dato tirado destas anotacións no diario que considero importante para esta pesquisa: as claudicacións como galegofalantes de Ánxela e Amaro, sucedidas na primeira década do século, replícanse en Uxío, Sandra e María ao longo da segunda e pola mesma causa, porque "se metían connosco por falar en galego". Mediante o estudo do testemuño das e dos informantes, pasarei a debullar o significado e a sacar á luz o que se agocha detrás desta inquietante expresión.

A entrada das alumnas e alumnos no instituto, producida normalmente no ano en que cumpren os doce de idade, coincide co comezo da adolescencia. Trátase dun tempo de mudanzas onde todo se transforma derredor: muda o ambiente escolar, o profesorado, os ritmos de traballo e tamén, moi frecuentemente, os compañeiros e compañeiras de clase. O IES obxecto de estudo acostuma recoller en bloque o alumnado procedente do CEIP da localidade, mais tamén adoita incorporar novas alumnas e alumnos procedentes de escolas privadas ou doutros centros

---

<sup>10</sup> Congregación relixiosa de orixe irlandesa dedicada especialmente á evanxelización e ao ensino.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Congregation\\_of\\_Christian\\_Brothers](https://en.wikipedia.org/wiki/Congregation_of_Christian_Brothers)

públicos, o que fará que a composición dos grupos varíe sensibelmente a respecto da dos anos escolares anteriores no colexio de primaria. Mudan tamén as relacións entre os iguais, as cales, segundo algúns dos informantes neste traballo, adquirirán un ton máis agre, competitivo e excluínste. Para os nosos entrevistados a estadia no instituto converterase nunha era de conflito e de mudanzas lingüísticas que iremos debullando e estudando con detalle, afondando nas causas e nos resultados de todos estes procesos.

Lembremos que aínda que o noso obxecto de estudo é o centro escolar, na narrativa dos informantes o mundo de dentro do IES e o de fóra del solápanse. O lugar concreto onde se desenvolverán as situacións que iremos describindo nos próximos apartados, e que irán modelando a súa conduta lingüística, carece para eles e elas de relevancia. As situacións que describen están de por si ligadas co centro de ensino porque proceden duns grupos humanos e dunhas relacións sociais existentes a partir do propio centro.

Para a descrición das situacións que definen a relación entre os informantes e o seu medio escolar partiremos da clasificación feita ao principio e manteremos os tres grupos formados a partir da esolla idiomática inicial da alumna ou alumno ao se incorporar ao sistema educativo, e que se resume na existencia de *a)* informantes que en situación de singularidade mantiveron o uso normal do galego durante a etapa primaria, *b)* informantes que mudaron de lingua desde o galego familiar ao castelán, maioritario no seu ambiente escolar e *c)* informantes que na escola mantiveron sen ningún tipo de conflito o castelán, maioritario nos seus medios familiar e escolar.

## 6.1. INFORMANTES QUE MANTIVERON O USO DO GALEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA

Son tres das persoas informantes, Amaro, Uxío e Ánxela, as que tiñan anos atrás optado por manter o uso do galego no medio escolar, aínda en situación de singularidade como falantes. En realidade, destas tres persoas informantes só Amaro e Uxío chegan ao instituto como galegofalantes, pois Ánxela xa tiña mudado de lingua na súa etapa no CEIP, dous ou tres anos antes da súa entrada no IES. Faino, como queda dito, pola seu interese en se integrar no grupo e por fuxir da consideración social de persoa “rara” que lle é atribuída con insistencia, segundo a súa propia narración. Amaro e Uxío son, polo tanto, aínda galegofalantes a tempo total cando entran no instituto. As contradicións, porén, faranse cada vez máis insoportábeis nesta nova

etapa e as mudanzas non tardarán en producirse. Parte importante do conflito lingüístico tal e como o van vivir, virá materializada a través da súa singularidade como galegofalantes nun contorno castelanfalante e dos ataques por razóns lingüísticas, cada vez máis severos, que están a punto de sufrir por parte dos seus compañeiros e compañeiras de instituto, ben no centro escolar ou ben fóra deste. Estudemos en primeiro lugar os avatares da historia lingüística destes dous alumnos dentro do seu novo IES.

AMARO

Na súa entrada no IES como alumno de primeiro curso de ESO, Amaro maniféstase como un alumno serio e máis ben reservado. Calado, estudoso e por veces sisudo, o seu carácter marca unha notábel diferenza co do resto dos seus compañeiros e compañeiras. Calquera conversa con Amaro, por curta que sexa, provoca no profesor a sensación de estar falando con alguén psicoloxicamente máis maduro do que os seus anos indican. Amaro é reflexivo, analítico e reivindicativo. Sabe marcar o seu terreo e non dubida en exixir explicacións cando considera, por exemplo, que as súas cualificacións non se axustan ao que é debido. E faino dun xeito franco, tranquilo e razoado.

A historia de Amaro no CEIP, na etapa previa á súa entrada no instituto, vén marcada pola súa singularidade como galegofalante e pola consideración de neno especial que esta circunstancia trouxo consigo, o que lle valeu ser coñecido polo alcume de *Falagalego*. É notábel o feito da ampla repercusión social deste alcume, que segundo as súas palabras transcende a outros ámbitos do centro e non só ao alumnado da súa clase. No seu medio escolar, falar galego é, ao parecer, unha circunstancia suficientemente diferenciadora como para provocar a atención dun amplo colectivo de alumnos, sobre todo maiores en idade, cos que Amaro non ten un contacto directo. Amaro é, claramente, un neno e un adolescente marcado pola lingua que fala. Ante a pregunta do entrevistador sobre a clase de sentimento hostil que puidese estar sufrindo naquela altura, Amaro responde coa seguinte definición:

Ex. SIN 01 AM1 45:40

AM Si, si, a ver, non unha forte hostilidade =como, como xa che---=

EN =(inintelixíbel)=

- AM Si, era--- era ese, raro. Non--- (0.5) non hostilidade pero (1.0) pero si un rexeitamento. Xa che digo un---
- EN Ti falarías de rexeitamento.
- AM Si. Si, e quizáis incluso algunha burla, algo mais---. M--- xa che digo, ese que fala galego ou *Falagalego* incluso. E... me chamaron moitas veces *Falagalego*. [...] Compañeiros, m---, penso que os compañeiros (.) propios da miña clase (.) non.
- EN Hmh.
- AM Chamaríanme Amaro (risa breve). Pero outros que igual--- non me tiñan tan cercano, pois os da outra clase ou maiores, sobre todo maiores máis que máis novos, obviamente, si. Si, e--- *Falagalego*. E incluso--- (1.5) si, si, carais, lembro---. Pero bueno tampouco me afectaba moitísimo. Tampouco era/ o sea non era/ en todo ca-/ no peor dos casos non era algo moi agresivo. M--- (2.5) pero claro, claro que existía. E--- sobre todo iso, estrañeza, rexeitamento e--- (1.5) por que? (.) É ese raro (.) ese raro, si.

Xunto coa descrición do ataque por razóns lingüísticas sufrido, materializado neste caso na aplicación dun determinado alcume por parte dos compañeiros de escola, observamos xa neste primeiro parágrafo unha característica que se virá repetindo aquí para diante en varios dos informantes, e que en Amaro se produce con particular insistencia. Trátase dunha tendencia que marca explicitamente un certo rebaixamento no teor ou no efecto da presión social recibida. Expresións marcadas en negro no anterior extracto como "tampouco me afectaba moitísimo" ou "non era algo moi agresivo" quizá non tivesen relevancia para a investigación se non se repetisen con certa insistencia en varios das persoas informantes, provocando a curiosidade do investigador. Esta aparente lenidade no xulgamento do medio hostil no que se desenvolven será máis tarde interpretada.

Outra das características que se fan patente no primeiro extracto é a variabilidade terminolóxica que o informante introduce para definir a situación de presión social exercida sobre o galegofalante no medio de referencia. *Hostilidade, burla, presión, estrañeza, rexeitamento*, son os primeiros exemplos dunha longa lista de vocábulos e conceptos que irán aparecendo no testemuño de Amaro para describir a mesma situación. No seu momento relacionarei esta

copiosa variabilidade terminolóxica coa inexistencia dunha categoría analítica ben definida que se refira ás persoas discriminadas por razón do uso da lingua galega no medio escolar. Mais tampouco é isto o que agora nos ocupa.

É claro que o primeiro dos extractos se refire a acontecementos que, tendo lugar no CEIP e polo tanto na etapa de educación primaria, tiveron a súa repercusión despois da entrada de Amaro no IES. O seguinte extracto é significativo por contradictorio. O relato do entrevistado informa contradictoriamente sobre a existencia de presión social, negándoa e afirmándoa en espazo de poucos segundos, a medida que o discurso sobre os feitos se vai construíndo.

Ex. SIN 02 AM1 47:16

AM En secundaria--- menos. Doutro tipo. Pero--- cambia moito. Os nenos pasan de ser nenos a ser adolescentes. Entón--- eu mesmo tiña máis inquietude fronte a (.) caer mellor e integrarme un pouco mellor, entón pois iso, comecei a alternar e--- e outro//. Si, había non exactamente presión pero seguía sendo raro, seguía sendo raro en secundaria por falar galego. (2.0) E--- (2.0) si--- si, algunha burla, bueno (') non moi grave (.) pero dende logo, hai pre/, hai presión social para (.) que--- (pon en boca doutras persoas) : *Por favor, fala castelán dunha vez, que que é iso que falas ti? Que é ese idioma raro que---*? É que á parte/ é que aquí é especialmente raro. Porque é o que estamos falando. Cantos nenos [falan galego]? Moi contados. E por que?

No seguinte extracto Amaro define máis detalladamente a clase de presión social recibida no IES, e inclúe na súa narración certas características do acoso escolar entre adolescentes, moito máis presente en secundaria, segundo as súas palabras. Reparemos tamén noutra das constantes que a partir de agora se repetirán en algúns das persoas informantes, e que ten que ver coa persistencia dos ataques por parte dos pares incluso con posterioridade ao feito do abandono da lingua galega por parte do alumno a causa da presión social recibida. Nunha determinada altura, quizá en segundo ou terceiro da ESO, como se recollerá con maior detalle no seu momento, Amaro deixa de falar galego cos compañeiros para facelo en castelán, hábito que manterá por varios anos durante o resto da súa estadía no instituto. Esta mudanza adaptativa non lle servirá para se librar do alcume de *Falagalego*.

- EN Naquelas idades era máis palpable o rexeitamento [aos galegofalantes].
- AM Si. (1.0) Si que é. (1.5) E--- (3.0) E si, si, era m--- (. ) incluso/ claro/ porque o que digo tamén. Ao ser adolescente tamén entran moitas máis---/ entra moito máis en xogo pois iso--- m--- a crueldade, incluso--- a competitividade, as pelexas que hai, que inda que non cheguen a ser pelexas pois son---//. E--- empeza a haber enemistade, bueno, enemistades, entre comillas. E--- co cal si o--- o bullying do que se fala (. ) existe en primaria, claro que si. Pero é moito/ está moito máis presente en--- en secundaria. Eu non considero que me fixesen bullying de ningún tipo. (1.0) No. Bromas típicas dos (. ) cativos, non? Pero bueno (. ) si. O idioma estivo de por medio seguro, seguro. E seguía sendo *Falagalego* incluso (. ) incluso despois de que, en cuarto da ESO, que xa non falaba galego, había quen me chamaba *Falagalego* porque lembraba que falaba galego. (1.0) E--- ese. Seguía sendo ese (suspiro).

Na seguinte pasaxe Amaro, de xeito algo contradictorio co expresado no inicio do extracto SIN 01 a respecto da frecuencia e intensidade dos ataques en secundaria (“en secundaria, menos”), manifesta que estes se convierten en máis comúns nesta etapa, de xeito semellante a como expresa no extracto SIN 03. Este tipo de contradicións, segundo se irá vendo ao irmos avanzado na investigación, son comúns na lingua falada e parecen suceder con máis frecuencia cando o discurso se vai construíndo no transcurso da propia entrevista, é dicir, cando non existe previamente no informante un discurso ben estruturado e con categorías definidas sobre o tema en cuestión. Dalgún xeito, a percepción do entrevistador é a de ir avanzando espacialmente xunto co entrevistado a base de ensaio e erro ao longo da entrevista, mapeando un terreo descoñecido, ocupando e abandonando territorios até lograr a coherencia en forma dun bo dominio visual do problema en todo o seu relevo, en toda a súa extensión.

Tamén no extracto seguinte o informante se refire con certa dureza a aqueles alumnos que máis participan nunha situación que el se resiste a cualificar de exclusión, mais que si lle produce incomodidade. Á luz do contexto xeral da entrevista, a dubidosa expresión “os idiotas que *seguían* a ese que fala galego” debe ser interpretada máis ben como os que *perseguían* o compañeiro galegofalante.

AM E--- si. M--- en primeiro [de ESO] aínda que fixen máis amigos, seguía estando aí iso de : *Ah, fala galego, este!* .: E algún/ e moitos, claro, tiña eses amigos pero despois en--- secundaria empezan moito máis os conflitos de todo tipo (.) e--- a nivel pois eso de grupos, tal. E sempre están os idiotas que seguían a ese que fala galego. E bueno, e seguía sendo--- pequeno, e seguía sendo tímido, non sei que. Bueno, non--- foi--- e--- (.) como se di? exclusión nin nada parecido pero bueno (1.0). M--- si que habia--- si que tiña incomodidade (.) con moita xente.

No fragmento que segue un duplo erro dun primeirizo entrevistador vai dar lugar a unha curiosa e significativa situación. O entrevistador, en efecto, comete o erro non só de tomar conclusións apresuradas, senón de deixalas patentes no transcurso da entrevista diante do entrevistado. Porén, e curiosamente, ao final este feito veu provocar unha determinada reacción no informante da que se poden tirar conclusións valiosas para a investigación. En concreto, a inoportuna mención por parte do entrevistador sobre o suposto carácter de *bullying* da situación que Amaro estaba a vivir naqueles anos dá lugar a unha airada reacción do entrevistado, quen, sen perder a compostura mais claramente molesto ao verse conceptualizado como alumno acosado, interrompe con certa brusquidade ao entrevistador.

EN [...] É dicir que por un lado estamos vendo como é o teu caso, é un caso digamos que habitual, unha presión dos compañeiros e tal para que se utilice unha determinada lingua, un bullying aínda que ti non o consideres así, eu creo que ten elementos de bully=ing=

AM (Interrompe bruscamente) =Ten= elementos de bullying, pero m--- é que ao final a línea é moi difusa.

EN Si, si, =xa o sei=

AM =Entón= cando é bullying e cando non =porque=

- EN =Claro=
- AM Porque entón bullying
- EN =Xa=
- AM =o noventa= por cento dos alumnos---/. Non, non. Bullying como caso =serio, non foi=
- EN =Si, si. Non, non=. Por suposto que non.
- AM Eu non o pasei mal no instituto por causa do bullying.
- EN Hmh.
- EN Á parte que tamén é iso (ri). A min hai xente que non me caía ben. Non é demasiado fácil que---//. Son bastante crítico
- EN =Xa, xa, xa=
- AM =con respecto a iso.=

Con certeza, a raíz da análise desta algo tensa situación o entrevistador lembra algún interesante detalle relacionado co percorrido vital de Amaro dentro do instituto. Nun dos seus últimos anos de escolaridade Amaro é elixido polos seus compañeiros delegado de aula, función que ten asociada a responsabilidade de representar ao alumnado do seu grupo diante da dirección do centro, do profesorado e na xunta de delegados. E dentro deste último órgano, que coordina aos delegados de aula de todos os cursos, Amaro foi electo representante de dita Xunta, polo que oficialmente a súa función, exercida con dedicación, efectividade e diplomacia, foi a de representar a todo o alumnado do centro diante da dirección. Aínda a día de hoxe (xuño de 2017), seis anos despois da marcha de Amaro do instituto, lémbrese a súa teimosía nun seu proxecto de avaliación do profesorado por parte dos alumnos, proxecto que despois de moitas voltas e non pouco malestar entre sectores concretos dos que serían avaliados, logrou levarse a cabo. Estes son argumentos que obran en contra da consideración de Amaro como vítima de acoso escolar, cando menos no senso comunmente entendido. A categorización sobre o



presunto acoso vólvese máis complexa cando se nos presenta un Amaro por un lado *incomodado, presionado* ou *rexeitado* (por utilizar cualificativos tirados da súa propia descrición) a causa do idioma que falaba, e por outro lado convertido en algo semellante a un líder estudantil. No punto 14.2. e no capítulo 17 incidirei con máis detalle sobre o complexo asunto da consideración de Amaro como adolescente acosado.

É preciso salientar que non todas as reaccións ante a singularidade lingüística de Amaro foron negativas por parte dos seus pares. Amaro é un dos dous informantes que recollen algunhas reaccións positivas, aínda que tímidas, por parte de compañeiros en relación á súa utilización da lingua galega como habitual. O seguinte extracto recolle un lamento de, probabelmente, unha compañeira polo feito de Amaro ter abandonado o uso desta lingua cos seus iguais, feito que se producirá en segundo da ESO. É interesante a relación que Amaro fai desta conduta coa emerxencia dunha certa “ideoloxía” nas mentes de quen o rodean. Mais, sobre todo, é interesante a aparición no extracto dunha moi significativa culpabilización aos pares, tamén en ton de lamento, sobre o papel daqueles na mudanza lingüística sufrida polo antigo galegofalante, xa reconvertido ao español nas súas relacións cos iguais: “mira o que me ensinades”. Esta fragmento fai referencia a unha conversa mantida nos últimos anos da ESO ou xa en bacharelato, anos despois da claudicación de Amaro como galegofalante.

Ex. SIN 06 AM1 50:30

AM [...] Pero bueno (.) tamén atopei o contrario, tamén atopei xente que m--- (2.5) supoño que por---, porque xa empezaba a haber (1.0) certas--- connotacións positivas nas súas mentes, certa--- (1.5) pois--- ideoloxía incluso que ían escoitando ou na familia ou nos pais que aínda que eles eran castelanfalantes (.) e non falaban galego de ningún xeito, si que había un (arremeda voz de compañeiros, en ton lastimoso) : *Bueno, Amaro fala galego. (1.0) Jo, ben .:* (Recupera ton normal) E--- (1.0) e penso (1.0) penso, xa non lembro quen (.) pero sóame que algún compañeiro, compañeira seguramente, me dixese nalgún momento durante secundaria (arremeda voz da compañeira, mais sen dotala de ningún ton especial) : *E ti deixaches de falar galego?* : (Moi serio, voz grave) : *Bueno, no. Deixei de falar galego con vós .:* (Risa) (Recupera ton máis agudo para representar un ou unha interlocutora) : *Jo, pois--- pois podías seguir falando galego .:* (1.0) (Volve a un

ton máis grave) : *Si que podía. Si que podía pero (risa nerviosa) jolín, mira o que me ensinades :*

En definitiva, a narrativa de Amaro a respecto da presión social recibida por parte dos seus iguais a causa da utilización da lingua galega en situación de singularidade e do posterior cambio forzado ao castelán (proceso que se estudará con máis detalle no capítulo 11), pode resumirse nas seguintes características:

- Forte sentimento de rareza, incomodidade e exclusión no medio escolar a causa da utilización da lingua galega.
- Culpabilización aos pares que máis actúan de atacantes da súa singularidade lingüística, aos que considera responsábeis da súa imposibilidade de falar galego con normalidade nese medio.
- Percepción do mantemento da presión social negativa aínda cando se produce a claudicación como galegofalante e a mudanza inducida cara ao castelán como lingua de relación habitual cos compañeiros.
- Negativa rotunda ante a posible consideración do seu caso como de *bullying* ou acoso escolar.
- Variabilidade terminolóxica e certa contradición conceptual ao tentar definir a situación vivida entre os seus iguais a causa da súa condición de galegofalante.

## UXÍO

Cando se incorpora a primeiro curso de ESO no instituto, Uxío é un adolescente reflexivo e de carácter doce. Atento nas clases, bo estudante e non demasiado comunicativo, Uxío parece posuír unha intensa vida interior, quizá non exenta de conflito. Uxío é observador, ás veces até o punto do ensimesmamento, o cal lle vale entre os compañeiros a consideración de rapaz de carácter despistado, condición que el mesmo se encargará de reafirmar nas entrevistas. Segundo o testemuño de Abel, un dos seus coetáneos, Uxío é un bo compañeiro, unha persoa nobre e ben intencionada que gusta de axudar os seus iguais. Porén, a súa condición de galegofalante estalle a pasar cada vez máis factura debido á maior entidade da presión social sufrida, exercida principalmente por algúns dos seus compañeiros de instituto.

Lembremos que Uxío é un dos informantes que ao comezar a etapa infantil opta por manter a lingua galega como habitual na relación cos seus pares. A opción de Uxío é a contraria á tomada pola súa irmá, a tamén informante Olalla, tres anos maior ca el. Olalla muda de lingua do galego familiar ao castelán da escola para se mimetizar cos pares. Uxío mantén o galego en singularidade, o que lle provoca unha certa sensación de distanciamento a respecto dos compañeiros e, nas súas palabras, unha autopercepción como persoa rara. Retomemos o extracto ANT 12 do primeiro capítulo deste traballo e avancemos máis un paso.

Ex. SIN 07 UX1 12:00 (ANT 12)

UX Co paso dos anos pois (') claro un vaise dando conta--- (.) igual un vaise sentindo mais raro pero en primaria inda non--- pf! (.) madurara o suficiente como para (.) darme conta. Pasaba un pouco do tema. Non sei (1.0). Home, si que había algún que de vez en cando me preguntaba que por que non falaba castelán. Eu (1.0) non sei, dicía : *Bo, porque non*--- (0.5). *Estou acostumbrado* : (.) e tal. (1.5) Pero bueno// (3.0).

EN Sentíaste estraño ti, non? nesas, nesas circunstancias. (1.5) Pero non te sentías especialmente atacado, pregunto.

UX (1.0) N--- En primaria non.

EN Hmh.

UX (1.5) E--- logo xa despois (') mais que atacado sentíame--- pff! como un pouco/  
bueno esto---/ xa estou un pouco farto desta situación. Aí xa empecei a--- a  
cambiar [de idioma].

Efectivamente, igual que Amaro, Uxío finalmente claudicará como galegofalante e de xeito progresivo comezará a utilizar o español para comunicarse cos seus iguais.

Nas entrevistas, Uxío non se amosa demasiado prolixo na narración dos ataques sufridos no instituto por parte dos iguais debido á súa condición lingüística. O seguinte extracto é altamente significativo non só pola narración, moi pouco detallada, dun episodio no que algún compañeiro de xogos utiliza o cualificativo de “gallego” como insulto identitario para dirixirse a el despois dun lance futbolístico nun recreo. Tamén ten interese a cantidade e calidade dos argumentos e expresións que o informante utiliza, nunha estratexia de rebaixe que xa tiñamos visto en Amaro, orientada a relativizar, suavizar ou quitarlle importancia a un feito que é, por outra banda, da suficiente entidade como para que permaneza na súa memoria cinco ou seis anos despois de producirse. Curiosamente, Uxío, a pesar dos ataques, chega a considerarse a si mesmo como unha persoa afortunada cando menos a respecto da súa irmá Olalla, quen o pasa “bastante peor” por non atreverse nin a falar en galego.

Ex. SIN 08 UX1 35:47

UX Home, de alumnos sempre está o típico que se mete un pouco contigo pero  
(0.5) a ver (1.0) tampouco--- (1.0) o tomaba moi en serio (1.0) o feito ese.

EN Hmh.

UX (1.0) (') Non era que se meteran comigo de verdade, era un pouco (1.0) para  
fastidiar un pouco, non é que fose unha ofensa aí que---//. De feito (suspiro)  
eu tampouco---/ (.) a min non me fastidiaba moito (.) moito esas cousas (1.0).  
E no caso dos profesores eu non---//

EN E que che dicían, os alumnos? (3.0) En que, en que--- (.) digamos.

UX No, a ver. Estabamos xogando ao fútbol e--- eu que sei, (1.0) e--- (1.0) unha  
falta ou algo e--- : *Bah, non sei que; gallego, non sei que* :. E eu (respondía) :

vale, ti non naciches en Galicia, tampouco? :. (3.0) E--- pero no, a ver (.) eu (') non é que recorde así moitos problemas con alumnos.

EN Hmh.

UX (1.5) Para nada. (5.0) Non sei. Igual tiven sorte, porque outros si que---//. A miña irmá, por exemplo, creo que o pasou bastante peor.

EN Hmh. (3.0) De meterse con ela, ou algo?

UX (2.0) Non sei se de meterse con ela ou de xa, pf! (.) non atreverse a/ nin a falar [en galego].

Despois dunha breve troca de impresións por volta da posibilidade de que a diferenza nas condutas lingüísticas dos irmáns Uxío e Olalla ao se incorporaren á escola estivesen relacionadas coa cuestión de xénero, aparece o seguinte extracto que nos suxire un Uxío sensíbel, observador, interesado por aspectos concretos da realidade que o envolve, mais autoconceptuado como simple *despistado*. A causa dos ataques dos compañeiros tería, segundo Uxío, máis que ver co seu carácter ausente que co feito de falar en galego.

Ex. SIN 09 UX1 37:55

UX Eu creo que si, que ten algo que ver (refírese á cuestión de xénero na diferenza das actitudes lingüísticas dos irmáns).

EN Hmh.

UX Porque se eres neno pasas un pouco máis de todo--- hasta que tes, eu que sei, quince anos dáche igual o que pensen de ti. A min dábame igual. (1.0) Eu iba ao meu (risa).

EN (Risa)

UX Eu tamén era o típico neno que non me enteraba moito. Iba á miña/ ao meu rollo. (1.0) E bueno.

EN E cal era o teu rollo? (2.5) Así, en xeral.

UX A ver, era bastante despistado.

- EN Hmh.
- UX Se se metían comigo era máis polo feito de ser despistado que por falar en galego.
- EN E despistado, en que sentido?
- UX Tiña bastante empanada (risa). [...] Non sei, estás nunha excursión e quedas mirando unha cousa e todo o grupo se vai. E todos : *Ah, el de siempre. ¿Qué, Uxío? ¿qué mirabas?* : (Risa).

Esta idea expresada na narración de Uxío, a que apunta cara á súa condición de adolescente despistado como causa das chanzas dos compañeiros, é posta en cuestión polo testemuño dun dos seus compañeiros de clase, o tamén informante Abel. Para Abel, que como veremos máis tarde é un galegofalante en potencia que non se atreve a dar o paso de falar nesta lingua cos compañeiros até a súa saída do instituto, a figura de Uxío como galegofalante efectivo é toda unha referencia positiva. Segundo a súa narración, Abel solidarízase con Uxío e tende a defendelo dos ataques dos iguais. Contrariamente á narración de Uxío, Abel ofrece unha visión diferente sobre a causa dos ataques dos compañeiros a Uxío: o seu obxecto era a lingua que falaba, non a persoa que era. Neste extracto débúxasenos unha situación presuntamente típica, coherente co relato de Uxío non en canto á causa dos ataques, mais si en canto á súa calidade. No testemuño de Abel, Uxío é atacado mediante a exaxeración ridiculizadora do acento galego.

Ex. SIN 10 AB1 05:51

- AB Pois--- a ver. Meterse con el en canto a persoa non. En canto ao--- que--- falaba. (0.5) Uxío era bastante bo rapaz. Nunca/ sempre tiña para todos, para apuntes, para non sei que---. E--- tomaban o galego como unha broma (1.0). Quero dicir (1.0), lle falaban (1.5) (exaxera acento galego) : Que pasa, non sei que : con acento gañán, como se di (.) que é un acento galego, non? (inintelixíbel) Para eles era unha coña e Uxío dicía : *Pero este por que me fala así?, non sei que* : Para el, o dicía, porque Uxío que lle vai dicir. (Pon en boca de Uxío) : *Non, si, non sei que. Todo ben* .:

Hai varios aspectos neste extracto de Abel que gardan coherencia co do seu compañeiro Uxío: o insulto identitario proveniente dos atacantes, a incredulidade de Uxío ante o que lle estaba a suceder, o intento de Uxío por non afondar na ferida, a súa ausencia dunha reacción defensiva máis ou menos contundente. Por outra banda, é de interese este relato de Abel, que manifesta unha actitude solidaria co atacado ante a crueldade gratuíta dos que o incomodaban.

Ex. SIN 11 AB1 06:26

AB Eu miraba pa eles raro en plan : *Oye, tío, (risa nerviosa) que é un chaval coma nós. Que fala outro idioma?* : Pero bueno. (0.5) Si. Eu creo que Uxío foi cambiando (.) pouco a pouco por iso. (.) Porque--- non se intentaba--- axudar as persoas (0.5). Que era unha enfermidade, non? Pero--- polo menos axudar a que siga falando. (0.5). Xa poucos [rapaces galegofalantes] quedan!

Un Abel humano e sensíbel é consciente da crueldade reinante nas as relacións entre adolescentes, tantas veces disfrazada de broma, situación que considera insá e enfermiza.

Outra das realidades que Abel pon en cuestión sobre o relato de Uxío é a da súa soidade completa como galegofalante. Lembremos que na súa narración Uxío facía fincapé nesta singularidade, incluso dun xeito moi claro e determinante.

Ex. SIN 12 UX1 40:20 (ANT 13)

EM Que visión tiñas ti dos castelanfalantes en xeral, durante a túa infancia e adolescencia?

UX Ou sexa, de todo o mundo menos eu? Pff!

No seu relato, Abel matiza algo esta situación. Certo que Uxío debía ser o único galegofalante a tempo total, mais segundo Abel tamén había entre o alumnado castelanfalante quen mudaba de lingua para se dirixir a el. Na segunda das entrevistas, Abel dá conta desta circunstancia e reafirma a súa versión sobre o obxectivo e a calidade dos ataques a Uxío, non dirixidos á persoa senón á lingua, mediante a burla que arremedaba o acento *gañán* do galego.

- AB Entre nos--- [falábamos] máis castelán que nunca. Menos con Uxío.
- EN Pero a Uxío--- como o vía a xente [os compañeiros no instituto]?
- AB Pois todos en castelán e el en galego. [...] A ver, lle respondíamos en galego, sabes?
- EN Hmh.
- AB Se el falaba, e tal. Eu falaba con el bastante, según o que che contei o outro día. Pero o resto---. [...] Putear en plan--- nunca á súa persoa senón co idioma que falaba.
- EN Si.
- AB Eu que sei---. Facían o acento gañán (.) do galego. O galego que é, non? Pero eles tomábano como unha broma. [...]

Abel continúa a súa narración afirmando que tanto el como outro compañeiro de clase se dirixían a Uxío en galego, o cal posibilitou unha certa relación, fluída e positiva, con el. Malia todo, estas condutas solidarias non foron quen de evitar a sensación de singularidade e a posterior troca de lingua en Uxío, quen, farto da súa condición, a partir de segundo de ESO abandona o uso do galego e comeza a se expresar en castelán cos compañeiros e compañeiras.

As principais características da narración de Uxío sobre o encaixe da súa condición de galegofalante en situación de singularidade no seu medio escolar son as seguintes:

- Un intenso sentimento de soidade como galegofalante, que o leva a unha situación de saturación e un posterior abandono da lingua galega.
- Unha falta de recoñecemento das poucas actitudes solidarias cara á súa persoa e a súa práctica galegofalante que Abel relata no seu testemuño como procedentes de compañeiros.
- Unha moderada ou inexistente reacción aos ataques sufridos, que revisten un carácter identitario.
- Un intento de rebaixar a entidade dos ataques sufridos e de desviar situacións de acoso lingüístico cara aspectos concretos da súa persoa.



## ÁNXELA

O idioma familiar de Ánxela, irmá pequena de Amaro, é o galego. A pesar de ter optado polo uso desta lingua ao comezar a escola infantil, Ánxela é a única informante que muda de idioma na etapa de educación primaria, polo que chega ao instituto convertida en castelanfalante, cando menos no que respecta á súa relación cos pares. Na súa narración, Ánxela mantén reiteradamente a súa percepción de parecer unha nena “rara” aos ollos dos seus iguais, en boa parte polo feito de se expresar en galego. Isto provoca que aos nove anos, idade que coincide co terceiro ou cuarto curso de educación primaria, Ánxela mude de lingua e comece a falar en castelán coas compañeiras e compañeiros, coa intención, segundo ela, de integrarse.

Cando se incorpora ao primeiro curso da ESO no seu novo instituto, Ánxela é unha nena extraordinariamente reservada. A sobriedade expresiva daquela altura contrasta, oito ou nove anos máis tarde, coa súa elocuencia como informante, cando unha Ánxela xa adulta se manifesta como posuidora dunha expresividade xenerosa, precisa e rica en detalles. A narrativa de Ánxela aclara ideas e confirma impresións a quen a tivo como alumna nos primeiros anos de ESO. A Ánxela adolescente é unha persoa ultrasensíbel sobre a que pairan conflitos varios, sendo un deles o da lingua. A Ánxela adulta, que segue sendo unha persoa sensíbel e solidaria, non evita nin esquivar os aspectos máis ferintes dos ataques sufridos no instituto por cuestión de lingua. Ela non rebaixa nin a súa cantidade, nin a súa calidade, nin os seus efectos.

Despois de comentar que hai cousas daqueles tempos que prefere esquecer, Ánxela entra de cheo na cuestión da lingua. Lembremos máis unha vez: cando Ánxela entra no instituto xa non fala galego con compañeiras e compañeiros. Mais isto, ao igual que tiña sucedido anos atrás co seu irmán Amaro, non lle valeu para deixar de ser estigmatizada por razón de lingua no seu ambiente escolar. No seguinte extracto Ánxela comeza a amosar o que será unha constante no seu relato: unha profunda incompreensión da causa das actitudes dos pares que, con xa quince ou dezaseis anos cumpridos, a atacaban por razón de lingua.

Ex. SIN 14 AN1 26:38

AN [...] Tamén é certo que m--- (1.0)(‘) non sei se se considera bullying pero en algunhas ocasións (.) tamén me fixeron comentarios pero comentarios máis, máis brutos por falar galego e en plan---/. A estas alturas/ a ver, cando eres pequeno vale, porque eres un---/ porque non estás inculcada en eses asuntos pero (.) tendo quince--- dezaseis anos e--- (pregunta) sigues tendo esa/ sigues

tendo esa mentalidade de non saber respectar a lingua--- o que forma parte da identidade dun---, o que forma parte dalguén que se criou con/ con ese idioma, que---? (1.0)/ Bueno, e (.) e facíanme comen/ fixéronme algún que outro comentario que non me fixo nin puñeteira gracia, e---

A narración de Ánxela comeza tomar tintas expresivas de certa amargura. A súa condición de galegofalante é posta en relevo e atacada directamente por un dos seus pares, quen cos seus comentarios lle provoca unha reacción dolorosa. Unha Ánxela atónita ante a entidade do ataque deféndese con argumentos maduros, saídos seguramente da cultura vivida no medio familiar, mais que os atacantes parecen non entender. O seguinte pasaxe segue cronoloxicamente ao anterior. O entrevistador pídelle á entrevistada que exemplifique aqueles ataques sufridos, eses que non lle facían ningunha graza.

Ex. SIN 14B

EN Por exemplo?

AN E--- (suspiro) (3.5) Ah, si. Unha vez--- unha vez viume---/. Non vou dicir nomes =porque=

EN =Non, non=. Por suposto. Nin me =interesan=.

AN =Non, non=, obviamente non (risa nerviosa).

EN Claro.

AN Pero--- e--- (1.5) (arremeda a voz dalgún compañeiro) : *Ah decían por ahí que eres galegohablante .: (Rectifica) Non (volve arremedar a voz doutra persoa) : *Decían por ahí que hablas gallego. ¿Por qué hablas gallego?* : (Volve ao ton normal) E os/ (1.0) Porque, bueno, non quería espraíarme porque non quería perder o meu tempo falando dese tema. E eu : *Porque é a---/ porque é o idioma co que me criei e é un idioma co que me sinto (.) identificada, un idioma co que forma parte de min, (acelera o ritmo da fala), un idioma co que/ que/ que identifica Galicia, que é unha/ (1.0) que é un dos poucos rasgos que/ que permite que a cultura galega non--- non se perda e que, e que a identidade galega non se perda e--- e esa é a razón pola cal son galegofalante .: (Volve ao ritmo normal) E eles (arremeda) : *Ah! ¿Y qué es galegohablante?* (ton moi**

finxido) *¿Gallegohablante? No sé qué, no sé cuanto. Gallegohablante. Eres gallego---* :. E--- a continuación--- (') cambiaron esa palabra por--- gallego con---, con un insulto, que prefiro non decilo (risa nerviosa) (suspiro).

O discurso de Ánxela é profuso en detalles e unha vez comezado vai gañando en matices e vai xerando argumentos de grande valor. O seu relato segue achegando novas facetas, como a do descubrimento de casos de acoso máis ou menos encuberto cara a outras persoas e noutros ambientes comparábeis, paralelos aos escenarios escolares dos seus avatares. No seguinte extracto, que novamente sucede ao anterior, Ánxela dá conta dun caso próximo, relativo a unha compañeira de pasantía galegofalante que é socialmente sinalada e atacada ás súas costas. Ánxela séntese persoalmente identificada coa súa situación.

Ex. SIN 14C

AN (1.5) E--- e bueno. (2.0) (Afectada) E--- (2.0) (') e bueno, e por outro lado eh-- - recordo que--- (.) que na miña pasantía había unha rapaza que--- falaba gallego (0.5) e--- (1.5) (') e a xente--- dicíanlle na clase : *Ah, no sé qué, (') (.) esta fulanita que es muy rara, la que habla, la que habla gallego, la que habla gallego, la que habla gallego* : E eu---/ (') por que ten que facer peculiar a unha persoa falar gallego, en plan/ por que ten/ (afectada) por que tes que clasificar a unha persoa (.) por--- polo seu idioma? E--- (') iso en concreto non mo fixeron a min, pero sei que--- pero sei que ás miñas espaldas tamén o facían de min (0.5) e--- bueno m--- me parece unha completa/ unha falta completa de respecto.

Efectivamente, as agresións a Ánxela como galegofalante estábanse a producir anos despois da súa claudicación como tal, cando menos na relación cos seus compañeiros e compañeiras de instituto. Para Ánxela, o gallego continuaba a ser o idioma da casa e, dentro do ambiente escolar, o idioma de comunicación coa maioría dos profesores e profesoras. Ánxela manifesta utilizar o gallego diante dos pares de xeito esporádico, para facer algún comentario ou simplemente porque se lle escapaban palabras nesa lingua. As reaccións negativas producidas ante tais feitos van provocar outra mudanza, segundo ela drástico, cara unha aínda maior utilización do castelán

cos pares, presuntamente eliminando calquera concesión, socialmente extemporánea, ao uso público da lingua materna.

Ex. SIN 14D

EN A pesar de que naquel momento ti con eles, cos teus compañeiros, non falabas en galego.

AN A ver, seguía co tema de--- de falarlles en galego aos profes. E a algunha que outra/ a algunha que outra persoa faláballe en galego, e algunha que outra vez pois, como a miña--- como a miña--- lingua materna é galego pois a veces esc/ escapábanseme palabras en galego ou se me daba por decir certo comentario en galego e eso pois á xente seguía/ seguíanlles parecendo raro. Pero si, é certo que na súa maioría falaba en castelán, e sempre falei en castelán. Pero eso, a pesar de que quería integrarme nese momento volveu a darme outro cambio drástico. É que tiña que variar. [...]

E nada, e a xente cada vez que eu decía--- algo, que se me escapaba algo en galego ou que facía algún comentario en galego por facer unha gracia, pois recordo que a xente se me quedaba en--- (1.5) mirandome cunha cara de--- (')/.

Neste punto Ánxela interrompe o seu relato e, deixando incluso unha frase por rematar, reorienta a súa narración cara as ofensas recibidas por parte de membros concretos do alumnado, seguramente mellor posicionados socioloxicamente no grupo que ela, persoas que manteñan unha posición nitidamente galegófoba. Ánxela séntese especialmente maltratada polos seus comentarios, que no relato da nosa informante parecen ter un nesgo claramente ideolóxico.

Ex. SIN 14E

AN E bueno, tamén había--- outra cativa que--- que detestaba. Que xa de por si detestaba o galego. Detestaba a cultura galega, detestaba todo o relacionado co galego a pesar de que ela era galega. (1.0) E bueno, e sei que--- sei que ela en concreto falaba mal de min ás miñas espaldas porque eu era progaleguista

(.) aínda que non falase--- por completo galego. E bueno, xente coma esa e como a que che comentei anteriormente pois (suspiro) (.) amargábame bastante. Ao mellor/ ás veces penso que non mo--- debería tomar tan a peito porque (.) si, estaban en--- estaban en secundaria pero aínda eran cativos (voz moi baixa) e non---/. (Recupera ton normal) Pero aínda así ofendíanme.

Ánxela vai abandonar o instituto despois de cursar o cuarto curso da ESO. A inexistencia dunha determinada especialidade de bacharelato no IES de referencia provoca a súa marcha cara un novo centro de secundaria nunha cidade próxima. Os catro anos que a informante pasa no instituto da súa Vila representan un prolongado período de tempo no que prefere calar, ocultar os seus sentimentos negativos ante as ofensas recibidas dos pares.

Ex. SIN 15 A1 31:31

EN Isto que me estás contando é dos--- dos primeiros cursos de ESO, non? Ou máis ben cara ao final, cara cuarto?

AN Iso podería dicirse que foi dende--- dende principios ata o final, ata---

EN Hmh. (2.0)

AN Bueno.

EN Hmh. (1.0) Hmh. Ou sexa, que as pasaches bastante canutas por esa--- por esa historia, =non?=.

AN =Si.= Si, pero bueno. Ás veces foi cuestión de--- de ocultalo e facer que non me---/ que non me ofendía e soportalo (risa nerviosa). Entre--- entre moitas outras cousas, pero--- (resignada) pero bueno.

Outra das características das e dos galegofalantes atacados polos seus pares que se estudan neste traballo é a ausencia de consideración de tais ataques como problemas ordinarios de conduta e polo tanto susceptíbeis de provocar a intervención do profesorado do instituto. Nin a xefatura de estudos, nin o departamento de orientación nin profesores tutores reciben queixas en tal sentido. Á parte do apoio e a comprensión que Ánxela puidese estar recibindo no medio

familiar, Ánxela sofre en soidade os ataques e opta por aturar en soidade unha situación que lle estaba a producir un profundo malestar.

EX. SIN 16 AN1 32:02

EN Ese sentimento de malestar que tiñas ti por esa causa comentáchelo con alguén, na familia, con algún outro profesor no instituto, ou algo?

AN Cos--- cos profesores non cheguei a comentalo. A ver, se a veces se trataba do--/ se a veces se trataba do tema da--- da lingua galega, eu aínda que--- era moi tímida, se me tocaba de expoñer a miña opinión eu expoñíaa, inda que non me explicase demasiado ben, expoñíaa e decía a miña opinión. (1.0) Pero no. Cos--- cos profesores--- en plan (sobe ton de voz) : *Fulanito meteuse comigo porque--- porque son galeguista* : Non, eso nunca cheguei a decilo. Obviamente non o consideraba--- demasiado necesario. (1.5) E--- e si. E obviamente coa miña familia pois--- pois sempre falamos deses temas. Hoxe en día é un tema que/ que/ que tocamos, incluso hoxe en día o tema da--- da lingua galega, o tema de que a lingua se--- se esté perdendo e que---/ E de/ e de toda a xente, toda a xente con ideoloxía facha, con ideoloxía---//. Vamos, é un tema que sempre me cabreou e que me sigue cabreando.

A mención á ideoloxía das persoas que se opoñen ao uso da lingua galega provoca a seguinte pregunta do entrevistador. En concreto, a cuestión fai referencia ao tipo de imaxe que na mente dos seus atacantes puidese estar obrando arredor dos galegofalantes, se predominaba entre eles unha visión *política*, co feito de falar galego como sinal de ideoloxía galeguista ou nacionalista, ou se o uso do idioma estaba máis ben relacionado coa pertenza ao mundo rural, tan próximo á Vila e tan deostado. Ánxela inclínase por esta última opción.

Ex. SIN 17 AN1 33:25

AN Creo que había de todo [...]. Pero como naquel entón aínda eramos nenos pois principalmente o identificaban co--- (1.0) (!) co tema de que fose unha lingua de campo, unha lingua que falan os vellos e que--- unha lingua que se/ que se debería deixar atrás.

Porén, noutros informantes como en Rosa, Paulo e Abel, a compoñente política gañará moita máis relevancia que en Ánxela.

O seguinte extracto é de interese por dous motivos. O primeiro é porque aparentemente a informante non responde ao que o entrevistador lle pregunta. O segundo é porque nos achega unha característica moi específica da personalidade de Ánxela. Certamente, o seguinte relato vén precedido dunha pregunta sobre a discordancia entre a paisaxe lingüística dun centro de ensino onde todo ou case todo o que aparece polas paredes está en galego e as enormes dificultades que calquera alumna ou alumno padece dentro deses mesmas paredes cando quere converter o galego na súa lingua habitual. Certamente, Ánxela non é a primeira informante que non contesta a esa pregunta cando lle é formulada, senón que o fai co que nese momento ten en mente. O investigador reflexiona. Ou ben a pregunta non está ben feita ou ben se trata dun detalle dificilmente entendíbel, ou dificilmente explicábel, por parte dos e das informantes. Neste momento o relato de Ánxela colle un rumbo diferente ao que o entrevistador lle propón e comenta con certa profundidade algo que xa anteriormente tiña dalgún xeito deixado entrever: o esforzo por entender a conduta dos seus agresores, intentando poñerse no seu lugar.

Ex. SIN 18 AN1 35:14

AN A ver, a veces--- a veces intentaba poñerme na situación--- deles. De ser un cativo ao que dende sempre lle faloron en castelán (.) e que viu a lingua galega como--- como algo á parte, por así decilo. (1.5) E--- en parte podo entender que--- por un lado, por/ por/ por un lado moi remoto podo entender que se sintan molestos por ser algo do que descoñece e do que---/ (1.0) e do que el non se sente identificado para nada (.) e polo tan/ e que por outro lado lle costa moito cambiar a ese--- a esa lingua. (1.5) En parte penso que m--- que si, que podería--- molestarlle, poñéndome nunha situación dunha persoa de mente moi pechada. En parte podería molestar nun principio. Pero é que [...] esa mentalidade ten/ penso que todo ten solución, que é cuestión de/ de cambialo, de facelo (.) ver máis alá e que (.) e que aínda que esa persoa non poida cambiar nunca ao idioma--- galego (1.0) ten que comprender, ten que tamén poñerse no lugar dos--- dos demais, no lugar das (.) das minorías, por así decilo.

Ánxela remata esta parte da entrevista coa expresión da súa visión sobre o presente do idioma galego, unha visión na que significativamente introduce o tempo verbal pasado e o conxuga co presente para denotar a realidade da lingua que é ou que foi. Este fragmento segue ao anterior, e vai referido a esa persoa que non vai cambiar nunca cara ao uso do galego, mais que debería cando menos comprender os seus falantes.

Ex. SIN 19 AN1 36:39

AN E debería ser--- consciente de que--- o galego foi--- (suspiro) que foi un---/ que foi un idioma/ que foi un idioma precioso. Un idioma que hai cincuenta anos o falaba (.) a maioría da xente. Un idioma que--- (2.0) que marcou moito na historia, un idioma que m--- que forma--- que forma parte de Galicia, que/ que identifica a Galicia como tal, (1.0) polo menos ata hai pouco e que se debería promover e que non se debería perder por pura---// (1.5).

EN Ignorancia.

AN Si.

En síntese, as principais características da narrativa de Ánxela en canto ás agresións sufridas por causa do uso da lingua pódense resumir nas seguintes:

- Forte percepción de intensidade nos ataques sufridos e claro sentimento de acoso por causa das actitudes dos pares.
- Ausencia de enmascaramento ou relativización dos ataques sufridos. As agresións son narradas directamente, con toda a súa crueza e sen ocultar a súa orixe de ataques por razón de lingua.
- Constatación de ataques sufridos despois de ter abandonado o uso do galego ou cando facía un uso moi limitado desta lingua.
- Recoñecemento explícito dos efectos negativos producidos na súa persoa polas agresións.
- Intento de comprender a posición dos agresores.
- Valoración pesimista sobre o futuro da lingua galega, a raíz dos ataques.



## 6.2. INFORMANTES GALEGOFALANTES QUE MUDARAN DE LINGUA AO ENTRAREN EN CONTACTO CO SISTEMA ESCOLAR

Dentro do grupo de informantes son tres as alumnas que comparten as características de *a)* proviren dun ambiente familiar galegofalante e seren elas mesmas galegofalantes até se incorporaren á escola, *b)* teren mudado a lingua utilizada na comunicación cos pares ao comezo da súa escolaridade, ao comprobaren que o castelán era o idioma habitual entre eles e elas, *c)* seguiren a utilizar o galego no ambiente familiar e, parcial ou totalmente, no trato co profesorado. Estas alumnas son Olalla, irmá maior de Uxío, e Vitoria e Estela, tamén irmás. Todas elas cursan os seis anos habituais no instituto, catro cursos de ESO e dous de bacharelato. É característica común nestas tres adolescentes unha orixe familiar na que se dá un forte sentimento de galegitude orientado cara actividades profesionais e militantes no eido político, no cultural ou en ambos ao mesmo tempo. A pesar diso, a agardada volta cara ao galego como lingua de uso habitual, que nestas tres persoas se acabará finalmente producindo, vaise demorar no tempo, todos os anos da adolescencia en Olalla e Vitoria. Ao final da súa estadía no instituto só Estela declara ser galegofalante a tempo total, despois de ter mudado de lingua por volta de terceiro curso da ESO. Vitoria e Olalla non recuperarán un uso normal do galego até saíren do instituto.

### OLALLA

Retomamos a esta informante e lembramos que Olalla é unha nena moi esperta mais reservada, non demasiado comunicativa coas compañeiras e compañeiros e con certa tendencia ao xogo en solitario. Despois de optar por abandonar o galego familiar en educación infantil para expresarse en castelán coas compañeiras e compañeiros de aula, Olalla padece internamente o seu particular conflito lingüístico cunha silente virulencia. A mudanza de lingua, quizá sen que ninguén o saiba, prodúcelle unha forte insatisfacción, un malestar interno que dalgún xeito marca a súa infancia. Na súa narración son constantes as alusións a sentimentos de vergoña, de desasosego e insatisfacción consigo mesma polo feito de se ter convertido en falante dunha lingua que non lle corresponde. Relembremos os fragmentos das entrevistas nos que Olalla fai referencia ao incomodo producido por se ver convertida en castelanfalante, en contra dos valores transmitidos no medio familiar:

Ex. SIN 20 OL1 08:40 (ANT 43)

OL [...] E ao mesmo tempo avergonzábame de min mesma por falar en castelán.  
Con todos, bueno, menos na casa.

Ex. SIN 21 OL1 10:39 (ANT 44)

OL Sempre me daba tanta vergoña admitir [na casa] que falaba castelán [...].

Ex. SIN 22 OL1 17:20 (ANT 45)

EN Ti tiñas asumido o rol de ser castelanfalante fóra da casa.

OL Si, Si. Porque era como un personaxe ou algo así, creo. [...] Eu creo que sempre se me pasou pola mente pois eso, que o estaba facendo fatal.

Certamente, non deixa de resultar significativo que Uxío, irmán menor de Olalla, e a pesar das agresións que sofre pola súa condición de galegofalante, considérase a si mesmo como un rapaz afortunado diante da súa irmá, quen xa “nin se atreve” a falar en galego (extracto SIN 08).

Fóra do conflito interior que se segue producindo durante a adolescencia, a historia lingüística de Olalla no instituto é bastante sinxela: Olalla non se atreverá a mudar de lingua durante os seis anos que dura a súa etapa de ESO e bacharelato, e só retomará o uso normal do seu idioma familiar para se relacionar cos seus iguais unha vez abandonado o centro educativo. Tan só recoñece un uso do galego esporádico, serodio e limitado a unha compañeira, a tamén informante Vitoria:

Ex. SIN 22 OL1 30:48

EN Ben. (1.0) E ti seguiches falando castelán.

OL Si. En segundo de bacharelato a veces falaba en galego con Vitoria.

EN Aha.

EN Pero--- eu que sei. A veces.

Porén, a chegada de Olalla ao instituto, nun primeiro momento, parece revivir nela unha esperanza, quizá unha posibilidade de ensaiar unha mudanza de lingua, esa mudanza que ela, anos atrás, intentara sen demasiado convencemento no CEIP e que se resolvera con fracaso. A aseveración de que no instituto había “xente que falaba en galego”, referíndose a alumnado maior, redobra o interese e provoca a estrañeza do entrevistador, quen en vinte anos de traballo no centro só é capaz de lembrar o caso dun único alumno que entrase e saíse do instituto despois de cumprir os seus anos de escolaridade, falando regularmente en galego tanto cos profesores como cos iguais.

Ex. SIN 23 OL1 29:20

- OL [...] Como había así xente maior, era o instituto, era moi guai (2.0) pois como que--- xa non me sentía tan//. Porque alí tamén había xente que falaba en galego aínda que---/ bueno eu sabía que había xente que falaba en galego.
- EN Alumnos?
- OL Si.
- EN Ou alumnas. Si.
- OL Si. (3.0) Aínda =que=
- EN (Moi estrañado) Xente, alumnos no instituto que falasen en galego? (1.0) =Habitualmente?=  
=Pf! Non sei=, de oídas, supoño (risa). (1.5) Habitualmente non sei. (2.0) Típico de xente de bacharelato ou así, que cando chegas a primeiro da ESO (0.5) pensas que son moi guais e moi maiores.

Mais tal impresión sobre a existencia de alumnado galegofalante parece non concretarse para alén de certos casos cos que a informante semella non sentir demasiada empatía. Trátase de alumnos de orixe rural, que falan galego entre eles no autobús escolar e pasan directamente ao español en canto se achegan á porta do instituto. Repárese na descrición que Olalla fai das persoas e das situacións. Cando o entrevistador inquire con algo de insistencia sobre a existencia de ese suposto alumnado galegofalante, Olalla responde:

Ex. SIN 24

OL E--- Pfl! (1.5) Non sei. (4.0) Ao mellor al//. É que non sei (2.0) alguén de [concello rural próximo a Vila], por exemplo. (1.0) Non sei. Porque--- os de esa parte si que falaban en galego.

EN =Hm=.

OL =Entre= eles. Despois---

EN Outra cousa é que falasen galego no instituto. (1.0) Iso xa é un pouco máis complicado.

OL Si, en terceiro (.) si que me chamara a atención, que os que viñan de [parroquia rural] cando viñan no autobús falaban galego e cando---// (') falaban galego entre eles (2.0). Entre eles e cando se estaban baixando do autobús. Cando se xuntaban con/ nun grupo máis grande xa falaban en castelán (2.0). Escoiteinos un día que pasaba polo lado e chamoume a atención (1.0) porque un iba na miña clase. (.) Pero era o típico que se--- (.) que se iba de paleta gracioso, entón dicía cousas así como tacos en galego e tal.

A informante, en poucas frases, esboza unha tipoloxía de compañeiro de aula caracterizado como “paleta gracioso” e diglósico, que parece estar moi lonxe do que ela podería considerar como un modelo de galegofalante que a impulsase a dar o salto e mudar de lingua.

E salientemos, como non, que a razón pola que Olalla non dá tal paso é, simplemente, a vergoña que lle produciría utilizar coas súas compañeiras e compañeiros o mesmo idioma que utiliza na casa e con algúns profesores e profesoras galegofalantes. E esa mudanza deixa de suceder por máis que cos anos a información que Olalla vai tendo sobre o conflito lingüístico se vaia enriquecendo e súa a visión crítica arredor do panorama sociolingüístico do país vaia medrando. A pesar de todas estas circunstancias, pesa máis o medo de sentirse rara ou de que, directamente, provoque a hilaridade das compañeiras ou compañeiros de instituto por falar en galego.

Ex. SIN 25 OL2 02:14

OL [...] aínda que--- despois desenvolves unha visión crítica, e por exemplo queiras falar en galego éche difícil dar o paso.

- EN Hmh.
- OL Porque as primeiras vivencias xa as tes aí.
- EN Hmh. (0.5) E por que é tan difícil dar o paso?
- OL (2.0) Eu no meu caso foi por vergonza. Por non---//. Bueno, cando eres adolescente normalmente non queres destacar. Bueno, queres ser coma todos para non--- que non se rían de ti nin nada, (voz baixa) e non tes moita seguridade.

A historia lingüística de Olalla no instituto resólvese no relato dunha inhibición continuada, que acaba facendo imposible unha mudanza de lingua que se desexa. Esas *primeiras vivencias* ás que a informante se refire, traducidas no hábito adquirido de usar a lingua castelá para o trato cos pares, resultarán para ela insalvábeis e irreversíbeis ao longo de toda a súa estadía no IES. Con todo, Olalla resulta ser a única informante que non dá conta de ataques reais ou comentarios inconvenientes por parte de outros durante o tempo do instituto nin tampouco despois cando, ao comezar unha nova etapa na vida académica, muda de lingua cara ao galego.

Así as cousas, a narrativa de Olalla en canto ás consecuencias da súa relación cos pares durante a súa estadía no instituto no concernente á utilización da lingua galega pode resumirse en:

- Persistencia do malestar interno xurdido por ter mudado de lingua cara ao castelán ao principio da escolaridade.
- Incapacidade de proceder á reversión do hábito lingüístico castelanfalante adquirido no CEIP, debido á unha presión social que actúa de inhibidora.
- Permanencia da inhibición inducida aínda cando a alumna acada a madurez e o coñecemento para entender de xeito informado o conflito lingüístico que padece.
- Ausencia de modelos atraentes de galegofalante entre o alumnado que a puidesen ter axudado a efectuar a reversión dos seus usos lingüísticos.
- Recuperación do uso do idioma galego para a relación cos pares só cando se ve liberada do ambiente escolar.

## VITORIA

A orixe de Vitoria, xunto co da súa irmá máis nova, Estela, está marcada por un ambiente familiar militante, no que a defensa da lingua e da cultura galega se exerce dun xeito público e significado. A pesar diso, as dúas irmás, galegofalantes desde o berce, optan por mudar de lingua cara ao castelán para se expresar cos iguais desde o momento do seu primeiro contacto co medio escolar. Esta circunstancia manterase durante toda a súa estadía no CEIP. Á entrada no instituto, Vitoria mantén os mesmos hábitos lingüísticos adquiridos anos atrás e, ao igual que a súa coetánea a tamén informante Olalla, non recuperará o uso normal do galego até se ver libre do ambiente escolar.

Mais, como se verá no seu momento, Vitoria, quen anos despois se lembra a si mesma como unha adolescente “rabuda” e “rebotada”, comezará a dar mostras públicas da súa defensa da lingua galega, tanto diante das compañeiras e compañeiros de instituto como diante do profesorado. Trátase dunha defensa activa do idioma, que porén non vai acompañada dunha reversión na súa práctica de se expresar en castelán diante dos pares. Vitoria utiliza o galego para falar cos profesores e tamén é galegofalante en certos ambientes externos ao instituto, mais de portas cara dentro o castelán seguirá sendo a súa lingua habitual. Isto sucederá até que no primeiro curso universitario, xa fóra do ámbito do IES, decide converterse en galegofalante monolingüe.

O relato de Vitoria garda semellanzas co da súa compañeira Olalla. Ao igual que ela, lembra un uso restrinxido e diglósico do galego por parte dalgúns compañeiros de sala de aula que proviñan de parroquias máis rurais, cos que tampouco parece haber demasiada empatía. Non é demasiado prolixa Vitoria na narración de situacións de ataque por parte dos iguais por causa da lingua, aínda que si moi significativa nos episodios que saca á luz nas entrevistas. En certa ocasión fica sorprendida pola reacción dunha amiga “contraria ao galego” que a visita na súa casa e dun xeito moi directo destaca diante dela o estraño hábito que teñen os pais de Vitoria de falaren nesa lingua. Despois de relatar a agradábel sensación que lle producía poder expresarse en galego noutros ambientes xuvenís fóra do seu círculo habitual, Vitoria describe o comentario daquela amiga, inserido nun ambiente que ela cualifica como lingüisticamente tenso.

Ex. SIN 26 VI2 22:21

VI Pero claro, logo era o contraste de verme coas miñas outras amigas (0.5) e aí si que se--- si que se notaba a tensión. Elas eran--- (.) eran castelanfalantes (.) incluso tiven algunha amiga en terceiro da ESO que era contraria ao galego pero manifestamente, non? De--- de vir á miña casa e de comentarme : *El rollo raro de tus padres hablando gallego en plan porque--- pfl! Esto es un peligro, sabes?* : Si que--- (0.5) si que os ambientes a min marcábanme moito daquela.

Pero o suceso máis significativo recóllese noutro momento da entrevista, no que Vitoria dá conta dun ataque directo por parte dun compañeiro de clase. A defensa que Vitoria fai da lingua, aínda sen ir acompañada dunha práctica lingüística coherente con tal actitude teórica, é razón suficiente para provocar algún incidente desagradábel.

Ex. SIN 27 VI1 40:26

VI [...] A ver, eu tiven varios enfrontamentos con algún compañeiro meu, eh? Si que recuerdo [nome, alcume], mira ti que rabudo era el.

EN Si

VI E--- sempre me vacilaba moito porque eu sempre defendía moito---//. Eu si que facía unha defensa da lingua abertamente aínda que non---//. Falaba en castelán, si, pero eu unha defensa da lingua facíaa.

O incidente en cuestión ten que ver cunhas frases ofensivas cara á lingua galega escritas na súa axenda. Para alén do incidente en si, son de destacar os comentarios interpretativos que de xeito espontáneo Vitoria fai inmediatamente despois da narración do suceso. Aquí os temos, tanto unha como os outros:

Ex. SIN 28 VI1 41:00

VI E--- e si que recuerdo que algunha vez me ten pintado na axenda, non? : O galego é unha merda : ou cousas así, sabes? : *El gallego es una mierda* (.), *el*

*gallego para (.) tal o cual* : Si que recuerdo que había ese--- (') ese ridículo, non? Pois como---/ Pero **tampouco creo que fose intencionado**, que fose que (')/ Tampouco creo que cresen realmente niso. Creo que era unha **cuestión máis rutinaria**, de de, **pois como de herdanza**, non? Que estaban/ formaba parte de seu/ do **imaxinario colectivo** e--- (0.5) e eles, si, (.). Non creo que houbera ningún tipo de problema pero--- (1.5) si, creo que de novo marcarían--- marcarían esa diferenza, non? E--- e m--- (') e quizais chamarían--- chamarían a calquera paleta, aldeano---. **O de sempre.**

Neste extracto de Vitoria parece clara a existencia dun intento, se callar inconsciente, de lle restar importancia a unha agresión que sacada do contexto da lingua e situada noutros ámbitos como o da etnia, o xénero ou a orientación sexual sería socialmente considerada como de máxima gravidade. Ao tratar de rebaixar a entidade do ataque, dunha maneira similar e quizá coa mesma intencionalidade á que xa tiñamos visto noutros informantes como Amaro ou Uxío, Vitoria revela todo un repertorio de condutas e trazos ideolóxicos que constitúen o ambiente que a arrodea no instituto e na Vila, o mesmo que tratamos de desentrañar neste traballo e que está a marcar a conduta e os avatares lingüísticos dos informantes. A consideración dos ataques como non intencionados, rutineiros, provocados pola herdanza, conformadores do imaxinario colectivo e, finalmente, como produto do sempiterno costume de alcumar as xentes de *paletas* e aldeás polo feito de falaren en galego, é de extraordinario valor para entendermos con que clase de situación social lidamos e en que medio as nosas persoas informantes se desenvolven.

Existe no diario de campo unha entrada que dá conta dun feito moi semellante a este, sucedido poucos cursos escolares despois cun alumno e unha alumna diferentes, cuxa narración faise agora pertinente. O alumno, de catorce ou quince anos na altura, apodérase temporalmente do caderno dunha compañeira da mesma idade e escíbelle nel, repetidamente, certa palabra de contido anatómico-sexual, non necesariamente ofensiva mais si claramente fóra de contexto. A alumna, ao contrario que Vitoria cando lle escribiran unhas frases de corte galegófobo, dá conta do sucedido ao profesorado encargado. O feito é considerado unha agresión machista e o alumno é severamente sancionado. É necesario reparar na diferente reacción das dúas alumnas ante accións similares, xustificadas polos alumnos que as perpetran como “unha broma”: mentres a última parece interpretar o sucedido como un feito que atenta contra a súa dignidade, a nosa informante Vitoria acepta a natureza xocosa da acción e dedica unha boa parte da súa argumentación a naturalizala. Hai, certamente, diversos factores que poden explicar esta



diferenza, como o tipo de relación previa que entre alumna e alumno puidese existir ou a personalidade de cada un deles. Mais debe ser sempre tida en conta a opción de que esa diferenza responda, cando menos en parte, á diferente consideración de feitos semellantes en función do seu significado social, relativo a igualdade de xénero nun dos casos, á igualdade lingüística no outro.

En definitiva, podemos resumir a narrativa de Vitoria acerca da súa relación coa contorna castelanfalante do instituto nos seguintes termos:

- Existencia dunha presión social negativa, inhibidora do uso normal da lingua galega, que provoca unha disintonía entre a teoría favorábel ao galego e a práctica lingüística castelanfalante.
- Verificación de ataques por parte de pares e por razón de lingua, exercidos, como noutros informantes, aínda cando a alumna non falaba galego con eles.
- Recoñecemento da conflictiva tensión lingüística vivida no seu ambiente inmediato durante os anos de ESO e bacharelato.
- Recuperación do uso do idioma galego para a relación cos pares só cando se ve libre do ambiente escolar.

## ESTELA

Estela, dous anos máis nova que a súa irmá Vitoria, pasa a súa escolaridade en educación primaria falando en castelán coas compañeiras e compañeiros de escola, igual que as outras informantes neste capítulo. Esta opción cáusalle tamén un conflito interno, pois faina debaterse entre a firmeza ideolóxica da familia, comprensiva coa opción da nena mais moi proclive á normalización social do galego, e a practicidade cotiá da sala de aula, traducida en tratar de evitar converterse na única galegofalante nese medio. Con todo, en Estela este conflito vaise resolver de maneira favorábel ao uso do galego, e isto vai suceder dun xeito temperán, cando menos en relación ás outras informantes. Produto do que trae da casa, da influencia favorábel dalgún profesor e das conversas con outras persoas alleas ao ámbito escolar, Estela dá o salto, muda de lingua e comeza a falar galego cos seus pares a partir de terceiro curso da ESO.

Estela é unha adolescente firme e determinada. Cumpre o que di e mantén unha certa distancia coas situacións e as persoas, profesores incluídos, que poidan interferir ou estorbar no seu

camiño. Unha vez tomada a decisión da mudanza de lingua, manterá a súa opción contra vento e marea. Estela é respectada, polo menos en aparencia. Non hai relatos de ataques severos, propiamente ditos, por parte de pares como reacción á mudanza de lingua. O seguinte episodio mostra a estrañeza das amigas e compañeiras cando Estela aparece, da noite para a mañá, falando unha lingua diferente. Segundo o relato da informante, sucedeu no medio dunha clase, no instituto.

Ex. SIN 29 ES1 33:35

ES [...] Estábamos en plástica, non sei--- non recuerdo se foi en terceiro ou en cuarto, eu penso que foi en terceiro, si, tivo que ser en terceiro. E--- estábamos en plástica e--- eu estaba coa miña amiga Iria, que sempre falou en castelán, criárona en castelán, cos seus amigos sempre falou en castelán e eu fun falando galego porque dixen que si, que ía falar en galego (.).

Estela demostra súa determinación. Dixo que ía falar en galego e faino, aínda que a reacción das compañeiras, como era previsíbel, non se fai agardar.

Ex. SIN 29B

ES E díxome--- que (arremeda a voz da compañeira) : *Tú por que hablas en gallego? Deja de hablar en gallego, que es algo muy raro. Tú eso no lo hacías, ¿por qué lo haces ahora?* : E Verónica Rivas tamén me dixo : *¿Por qué hablas en gallego ahora?* : O sea que para elas non era algo--- non era algo normal e a min tamén me cortou, si que é certo, que foi unha situación (.) bastante rara en plan--- por que non vou falar en galego? Non lles dixen iso nese momento. Díxenlles : *Porque si, porque me apetece* : (risa). Pero si que me quedei coa historia. Si que me sentou mal en certo modo.

Estela volve sobre o tema na segunda das entrevistas. Nos seguintes fragmentos descubrimos novos matices na narración do feito. O primeiro é o ton relaxado, case humorístico co que lembra o sucedido. Estela ri de cando en vez ao revivir o episodio. Claramente, a pesar de que a informante recoñece terse sentido puntualmente “cortada” por aquela situación, a súa narrativa

está exenta de calquera vestixio de traxedia. O segundo é un claro afán pedagóxico, a necesidade sentida de lle ter dado unha explicación razoada ás amigas sobre a súa súbita mudanza lingüística. Estela lamenta non ter se ter explicado ben no episodio da clase de plástica, mais seis anos despois afirma que dalgún xeito a súa persistencia no galego serve aínda hoxe para *educar* a amiga que tanto se sorprendera da súa transición idiomática.

Ex SIN 30 ES2 14:15

ES [...] Claro, eu ao principio non lle souben dicir pois--- por que non vou falar? Non souben falar con ela diso. Quedeime un pouco en plan--- : *Porque si* : díxenlle (risa). Logo razonando dixer : *Pois tiña que explicarlle un pouco máis, non?* : E--- e logo outra, que era máis amiga miña, que era Iria, e que--- esa en plan (arremeda humoristicamente) : *¡Para ya (risa) con el gallego!* : E claro, iso si que me cortara bastante porque (‘) a ver, ao ser amigas de preto (‘) ao cambiar ao galego como que era unha situación rara e con elas si, si que me cortara bastante, pero bueno. (2.0) Eu agora por exemplo con Iria fálolle en galego e vamos (1.0) supoño que foi algo que lle chamou a atención pero tamén é algo que--- (‘) que a educa en certo sentido a ela, tamén.

Estela recoñece, ao igual que o fixera Amaro, certas actitudes positivas de amizades, tamén compañeiras de instituto, que amosan unha valoración favorábel ao uso do galego, aínda que non o falen.

Ex. SIN 31 ES2 13:45

ES Tamén é certo que tiven outras amizades, como por exemplo Verónica, que tamén vían algo positivo o de falar en galego, e tal.

A característica máis acusada da adolescente Estela é a súa determinación, a súa vontade sen fisuras de se converter en galegofalante a tempo total, aínda que o prezo que teña que pagar poida medirse en termos de integración no grupo. Estela recoñécese como unha adolescente segura, que sabe cal é o seu camiño e é perfectamente capaz de levar adiante a súa decisión,

aínda que houber a quen lle parecese mal. O problema estaría, en todo caso, na cabeza dos outros.

Ex. SIN 32 ES1 50:14

ES Eu dende--- dende m--- cuarto, ou terceiro ou o que sexa, sobre todo en bacharelato, eu xa tiña moi claro que podían--- rirse ou podían facer o que quixeran (.) que eu xa tiña moi claro que non era problema meu senón que era un problema deles e--- de moito prexuízo e da súa cabeza, tamén. (.) Entón eu ía moi tranquila, moi segura, dábame igual. Iso está claro, porque se fose unha persoa insegura tería bastante medo e probablemente cambiase a lingua por querer integrarme no--- no grupo.

En definitiva, na narrativa de Estela atopamos os seguintes trazos:

- Reversión do hábito lingüístico desde o castelán até o galego durante a súa estadía no instituto, en terceiro de ESO.
- Determinación clara de se converter en galegofalante. Decisión unívoca e sen volta atrás.
- Ausencia de modelos de alumnado galegofalante dentro do instituto: ela decide converterse no modelo.
- Reacción tímida e puntual das amizades ante a súa mudanza de lingua.
- Distanciamiento a respecto das persoas que puidesen exercer unha presión negativa. Consideración do problema da presión social como produto do prexuízo dos outros.
- Valoración pedagóxica da práctica do uso do idioma diante das amizades.

### 6.3. INFORMANTES CASTELANFALANTES QUE MANTIVERAN O SEU IDIOMA AO ENTRAREN EN CONTACTO CO SISTEMA ESCOLAR

Recollo neste último punto as persoas informantes cuxa opción foi exposta no punto 5.3. *Opción 3: Mantemento non problemático do idioma castelán no ámbito escolar.* Efectivamente, estes

catro informantes (Helena, Rosa, Abel e Paulo) optaran no seu día por falar na escola na mesma lingua que falaban na casa, o castelán, e que constituía a súa práctica habitual. Porén, a súa condición de nenas e nenos castelanfalantes fica lonxe de implicar a ausencia de contacto coa lingua galega no seu medio familiar. Todas e todos eles teñen en maior ou menor medida referentes de persoas que falan galego na familia inmediata, e incluso, no caso de Helena, o ambiente familiar é claramente galegofalante, sendo ela a única persoa que na casa fala en castelán. Unha vez incorporados ao medio escolar, estas persoas informantes manteñen o uso do castelán sen demasiado problema, mais nun determinado momento da súa adolescencia, e por causas bastante semellantes, van desenvolver un interese específico pola lingua e a cultura galegas.

Cando menos dúas características igualan a Helena, Rosa, Abel e Paulo. Unha delas é a idade na que esperta o seu interese pola lingua galega, os quince ou dezaseis anos, mentres cursan terceiro ou cuarto curso da ESO. A outra característica é a forte vinculación da súa mudanza lingüística cunha toma de conciencia política e social. Todas e todos eles intentarán nalgún momento tal mudanza de lingua do español para o galego, mais os resultados dos seus intentos van ser dispares: Paulo, contra vento e marea, fará efectivo o seu novo hábito galegofalante; Helena, segundo o seu propio testemuño, acabará por facer efectiva a mudanza só na última fase da súa estada no instituto; Abel e Rosa non lograrán mudar de lingua dentro do instituto para se relacionar cos pares durante toda a súa estada no IES e só lograrán facer efectivo un uso normal do galego cando abandonen o instituto.

Comecemos o noso relato por Helena, informante na que a toma de conciencia e a mudanza de lingua se vai producir dun xeito lento e gradual, non exento de certa tensión.

#### HELENA

Helena nace no seo dunha familia galegofalante composta por nai, pai e un irmán. A pesar do galeguizado ambiente inmediato, outras circunstancias obran con máis forza e a nena opta polo castelán como lingua habitual, tanto na escola como na casa. Este complicado equilibrio vaise ver alterado na adolescencia, cando Helena comeza a interesarse polo galego, lingua que vai tratar de converter en propia e normal. Helena declara que os seus pais “nunca lle impuxeran” o uso de ningunha lingua, mais nun momento determinado, unha vez tomada a decisión de dar o primeiro paso e mudar de idioma na casa, vai ser a propia Helena quen lles pida que a axuden a falar galego con eles, e que lle “dean un toque” cada vez que se lle escape o castelán.

Ao longo da súa estadía no IES, Helena vai desenvolver un proceso de transición desde o castelán cara ao galego longo e bastante accidentado. Dous factores comezan a entrar en conflito: por un lado, a súa vontade de se converter en galegofalante normal e habitual; polo outro, a presión social negativa que, vehiculizada sobre todo a través das amigas e compañeiras, procurará por varios medios que isto non suceda. Realmente, o problema comeza cando Helena traslada a súa vontade de falar galego ao seu círculo de habitual de amizades, mediante unha mudanza lingüística que ela, dun xeito moi expresivo, describe como súbita. Estando coas amigas, muda repentinamente de lingua.

EX. SIN 33 HE1 21:23

HE [...] Ata que non sei por que (.) fai dous anos, na feira medieval, acórdome (.) empezoume a saír natural, o galego. Fixen "pla" e entón xa me empezou a saír natural.

Mais tampouco neste caso, e do mesmo xeito que estamos acostumbrados a ver noutras informantes, a reacción das amigas se fixo esperar.

Ex. SIN 34 HE1 20:15

HE E iso si que houbo como unha especie de rechazo (.) no meu grupo de amigas. Creo que cando fixen---//. Estiven toda unha tarde falando en galego, e entón as miñas amigas, por exemplo unha en plan (arremeda voz da amiga cun sotaque moi finxido) : *Aig, Helena, que rara te noto, así hablando gallego. ¿Vas a hablar siempre?* : Dixen eu : *Si, acostúmate. Vou falar sempre así* . E ao final non o cumprín, pero inténtoo.

Segundo a narración de Helena, as mostras de rexeitamento por parte das amigas comezan a producirse cando o feito de falar en galego se fai efectivo e non antes da mudanza, cando ela se limita a demostrar unha postura favorábel ao uso do galego de carácter meramente teórico, sen pasar á práctica.

HE E--- (2.0) nese caso si que si, si que houbo [rexeitamento]. Antes, como non tocaba de cheo, no sentido de que eu non falaba galego (0.5), [eu] dicía en plan : *Ah, si, vou falar galego e tal, teño que facer o cambio, bla, bla, bla, Galiza, tal, tal, tal, tal* : pero non facía nada entón dixeron : *Bah, esta--- dá igual* : pero no momento en que viron que, que si, que xa estaba empezando a tal [falar en galego], pois xa viron : *Bueno, pois ao mellor esto--- [vai en serio]:.*

Os ataques das amigas vanse producir de múltiples xeitos, mais sempre co obxectivo de intentaren o regreso da neofalante ás canles lingüísticas habituais, ao uso do español. Algúns destes ataques conteñen uns matices realmente sibilinos. Nun dos seus primeiros ensaios de utilizar o galego como lingua normal diante das amizades, Helena narra o seguinte:

HE E entón como que sempre que dicía algo mal (.) como por exemplo dicía : *Ah, estornudei* :. E me dicía unha amiga : *Helena, hay una palabra para eso. No se cual, pero hay una palabra en galego* :. [Helena responde] : *Vale* (suspiro). *Ben por ti* (risa). *Pero--- levo unha tarde falando galego, o sea, dende fai--- dezaseis anos. Déixame estar :*.

E Helena, a quen quizá neste momento lle falta a firmeza que viramos en Estela, acaba por abandonar o uso do galego para falar coas amizades de sempre. O primeiro intento foi falido: parece que aínda non é o tempo e que o feito de mudar de lingua requirirá máis esforzo e novas oportunidades. Aínda así, Helena segue a se manifestar publicamente a favor da normalización da lingua galega. Este extracto é altamente significativo para entendermos o ambiente que a arrodea e, sobre todo, a identificación que o seu círculo de amizades fai entre o feito de falar galego e a adopción de certas posicións ideolóxicas que se manifestan a través da lingua.

Ex. SIN 36 HE1 27:01

HE Por exemplo, outro exemplo que me vén así agora á mente. Iamos para a praia o ano pasado e hai un--- hai un cartel enorme de Camino de Santiago. E eu lino e de repente así e tal, e de repente dixeron : *Hostia, pero si está en castelán. Se estamos en Galicia, Camiño de Santiago, ten que poñer Camiño de Santiago* :. E dime unha amiga miña (finxe acento artificial) : *pois--- Helena, esos radicalismos no me gustan* :. Dixeron : *Radicalismo? Pedir un cartel en Galicia en galego? O sea, perdona. Perdona pero eso ten de radicalismo o que teño eu de monxa* :. E cousas así.

É curioso observar que, como noutros informantes, a cualificación que Helena fai das actitudes das amigas varía, e faise ás veces especialmente contraditoria. A existencia de rexeitamento cara ao uso do galego é negada e afirmada alternativamente, incluso en curtos espazos de tempo como os que aparecen no extracto seguinte. Neste momento concreto da entrevista, Helena acelera o ritmo da narración e fala dun xeito bastante apaixonado e directo.

EX. SIN 37 HE1 23:53

HE Porque cos meus pais xa é outra cousa, porque como xa falan galego, pois vale. Pero coas miñas amigas, que ademais teñen **non unha especie de rechazo**, pero como que venno raro (2.0) certas persoas. Din que non pero **si que teñen rechazo** ao galego.

Esta variabilidade terminolóxica na descrición das reaccións á utilización normal da lingua galega en situación de singularidade vai ser relacionada no seu momento coa inexistencia dunha categoría claramente definida de persoa agredida por cuestións lingüísticas no ámbito social que describimos.

Salientemos que os ataques narrados até agora por Helena non se teñen producido no ámbito do instituto senón nas rúas da Vila. Porén, as protagonistas son alumnas do mesmo centro educativo e as situacións descritas serven para ilustrar o que pode estar sucedendo alí dentro. Nun momento determinado, Helena narra a situación que vive cunha compañeira de orixe galegofalante, que provén dun concello rural próximo á Vila, mais que decide expresarse integralmente en castelán no instituto, con algunha pequena excepción que aquí se relata.



Ex. SIN 38 HE1 22:50

HE [...] Por exemplo tamén hai unha amiga de [concello rural] que esa si que cando/ cada vez que estamos soas éntrame ela xa falando galego.

EN Unha amiga do instituto?

HE Si. Si, Andrea, unha [característica física]. Andrea, de [lugar rural].

EN Si.

HE Pois esa. E--- pois esa cando/ sempre cando estamos soas fálame de entrada en galego. (1.0) Entón falamos sempre en galego de maneira natural. Chegan as outras xa fa/ xa pasamos/ xa eu intento manter un pouco máis o galego (.) pero é que xa estou tan acostumada dende fai dezoito anos falando con elas en castelán, pois xa que en plan : *Fala unha cousa superestraña* :. Entón digo : *Mira xa paso ao castelán, porque para estar así---* :.

Minutos máis tarde Helena fai referencia a outro caso, o dun compañeiro de clase, tamén de orixe rural e galegofalante, que só se atreve a utilizar o galego en circunstancias moi especiais, fóra do instituto.

Ex. SIN 39 HE1 56:33

HE A ver. El con nós (.) fala castelán. Nós sabemos que fala galego pero con nós fala en castelán.

EN Si.

HE Pero cando está borracho (.) fala en galego.

EN Hmh.

HE (incomprensíbel) en plan : *Oh*, [nome] *ti falándome en galego* :. Dime outro : *Si, bueno* : E dime outro amigo : *Nada, es que siempre que está borracho fa/ habla en gallego* : (...) Sóltase máis, entón---

EN Si, claro. Sáelle da alma.

Xa introducidos no capítulo dos ataques non sufridos por Helena en primeira persoa, senón observados na pel dos outros, o seguinte fragmento é moi significativo como mostra do que no momento de redactar este traballo pode estar sucedendo no ámbito social do instituto que estudamos. Lembremos que a primeira entrevista a Helena foi realizada en xullo do ano 2016, xusto despois da súa saída do instituto, o que lle dá ao seu testemuño un valor engadido de actualidade inmediata dos fenómenos relatados e as situacións descritas. Esta é súa percepción da situación das xa mencionadas xemelgas Sandra e María, case as únicas alumnas galegofalantes no medio de centos de pares que se expresan en español e de numerosos profesores e profesoras indiferentes ou contrarios ao uso normalizado da lingua galega.

Ex. SIN 40 HE1 28:50

HE Por exemplo coas nenas de [concello rural próximo á Vila]. Coas que viñeron de [poboación do interior], [...] pois que chamáronlle aldeanas e cousas/ e de todo. Elas por sorte siguen falando galego<sup>11</sup> pero si que houbo así un rechazo importante (1.0) porque elas falaran galego e tal. [...] Xa non só alumnos, tamén os profesores. Por exemplo un profesor, miña nai contoume, de que--  
- en plan : *Es que claro, vienen de [poboación do interior] que es una aldea, claro, vienen de la aldea* : , sendo [esa poboación] máis grande que esta Vila.

Tamén é unha constante no discurso de Helena a súa percepción sobre o que representa falar galego no medio onde ela se desenvolve. A toma de conciencia de Helena como galegofalante parece correr parella a unha toma de conciencia política. No ambiente vilego no que Helena está inserida, o feito de falar en galego considérase directamente relacionado coa ideoloxía nacionalista, sobre todo cando se trata de persoas novas ou neofalantes. Helena dá conta deste feito:

---

<sup>11</sup> En 2016, cando se produce a entrevista. Posteriormente claudicarán, tal e como se recollerá no diario de observación (véxase a introdución a este mesmo capítulo).

Ex. SIN 41 HE1 40:45

HE Digamos que agora mesmo o galego está moi asociado ao nacionalismo. Que non ten por que, porque hai moita xente que non. Pero como que está moi asociado.

No diario de campo dun traballo de investigación previo ao presente (o xa comentado de Rodríguez Carnota, 2013) existe un rexistro no que Helena, naquela altura alumna de terceiro curso de ESO, no transcurso dunha reunión se queixaba da escasa consideración da que gozaban entre os seus compañeiros as persoas que falaban galego. “Se falas galego chámanche pailán e *perroflauta*<sup>12</sup>”, dicía daquela unha Helena en pleno proceso de toma de conciencia lingüística. Tres anos máis tarde Helena, durante a entrevista, volve sobre o tema reiteradamente cando describe o ambiente social que arrodea ao galegofalante nos círculos que ela frecuenta, e utiliza de novo o mesmo vocábulo:

Ex. SIN 42 HE1 27:24

HE Asocian moitísimo o galego ao nacionalismo. Ao nacionalismo e ao independentismo. E o independentismo es perroflautas. Hai como unha cadea de cousas. Hai moitos prexuízos. Moitos, moitos.

Momentos despois Helena volve describir a consideración que no seu ambiente social gozan as persoas galegofalantes.

Ex. SIN 43 HE1 42:25

HE Eso, o que dixemos antes: galego, perroflauta, hippy, rasta, nacionalista, non se lava. Esas cousas.

---

<sup>12</sup> A Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA, organismo asesorado pola RAE) define deste xeito o neoloxismo castelán *perroflauta*: “Se emplea para referirse a un tipo de persona, habitualmente joven y con aspecto descuidado, que puede verse como un *hippy* en su acepción más moderna. Se les denomina así porque suelen llevar perros y tocar la flauta, aunque el término ha trascendido su significado original y se utiliza en muchas ocasiones de forma despectiva para referirse a cualquier joven con aspecto desaliñado.” O termo *perroflauta* gañou súbita popularidade mediática na secuela dos movementos de protesta do 15 de maio de 2011, cando, en *tuits* privados, policías de servizo cualificaran con este termo a mozos e mozas integrantes das marchas e acampadas.

- EN Hmh.
- HE Todos esos prejuicios típicos que hai. Tamén, galego: paleta.
- EN Hmh
- HE Galego: aldea. (2.0) E iso é tamén un sentimento de superioridade que hai. Moi grande. Un sentimento de superioridade da xente que fala castelán sobre a xente que fala galego. [...] Abrumador.

A pesar da forte presión social negativa que, segundo o seu relato, acompaña os seus intentos de utilizar a lingua galega con normalidade, Helena finalmente mudará de lingua e converterase en galegofalante habitual no último ano da súa estadía no instituto, e máis concretamente no último semestre.

En definitiva, as circunstancias de Helena en relación cos seus intentos de mudanza de lingua e aos obstáculos atopados no camiño pódense resumir do seguinte xeito:

- Longo e gradual proceso de transición do castelán ao galego, que atinxe unha boa parte do seu tempo de estadía no instituto.
- Forte contestación por parte do seu círculo inmediato de amizades, que consegue inhibir en varias ocasións os intentos de Helena por facer efectiva e completa a súa mudanza de lingua.
- Forte identificación, tanto nela como no seu círculo de amizades, do feito de mudar de lingua cunha determinada toma de conciencia ideolóxica asociada ao nacionalismo.
- Trunfo serodio da vontade dunha mudanza de lingua, que se acaba facendo efectiva en 2.º curso de bacharelato, poucos meses antes de abandonar o instituto.
- Percepción de estereotipos moi negativos que no seu medio obran sobre as persoas mozas e galegofalantes.
- Certa variabilidade terminolóxica á hora de interpretar os efectos adversos do medio circundante cara ela nos seus intentos de comezar o uso da lingua galega coas amizades. Esta inseguranza concrétese nas expresións contraditorias sobre a existencia ou non de actitudes de rexeitamento.

## ROSA

Rosa, que ten dezaoto anos cando se produce a entrevista, nace nun ambiente familiar onde conviven galego e castelán. Primoxénita de pai galegofalante e nai castelanfalante orixinaria doutra comunidade autónoma, o núcleo familiar complétase coa posterior chegada de dous irmáns xemelgos. Rosa declara falar co pai en galego ou castelán, “como lle cadrara”, coa nai en castelán e cos avós, que só conviven esporadicamente con ela, en galego. As obrigas laborais dos pais fan que Rosa e os seus imáns pasen bastante tempo en contacto con veciños galegofalantes, mais a lingua dos cativos entre eles será principalmente o castelán. Esta será tamén a lingua habitual cos seus compañeiros de escola e coas súas amizades durante toda a etapa infantil e primaria. Ao igual que Ánxela, Rosa só permanecerá catro anos no instituto, os correspondentes á educación secundaria obrigatoria. Unha vez rematado cuarto de ESO, Rosa irá cursar os seus estudos a outro centro educativo.

O tema do idioma galego non suscita o interese de Rosa até terceiro de ESO. Dúas son as circunstancias que obran na súa toma de conciencia lingüística. A primeira é o feito de coñecer a Paulo, informante dous anos maior ca ela que, como veremos, muda de lingua desde o español para o galego no instituto e, aínda que de xeito moi controvertido, serve de modelo para outras persoas. A segunda é o temperán falecemento do pai, galegofalante como dixemos. Este suceso marca Rosa e indúcea a sentir que de algún xeito “tiña que facer algo” pola lingua. De xeito semellante a Helena, a toma de conciencia lingüística de Rosa vai parella a unha incipiente actividade política no eido do nacionalismo.

Rosa non se considera unha boa contadora de historias. “Escribindo non teño ningún problema, pero falando non me expreso ben, nin en castelán nin en galego”, comenta durante a entrevista. Efectivamente, Rosa non é pródiga en palabras, mais acompaña o seu relato dun amplo abano de expresións faciais e corporais, o que a converte nunha moi boa comunicadora. O seu testemuño vai resultar crucial para achegar luz á cuestión do abandono da lingua galega por parte da mocidade, cando menos nos ambientes como os que nos ocupan neste traballo. No seguinte fragmento, Rosa relata o acontecido durante unha fase na súa evolución ideolóxica na que trata de mudar de lingua e facer o galego a súa lingua normal. Naquela altura Rosa comeza a frecuentar o Colectivo cultural existente na Vila, onde o uso do galego é normal entre a mocidade participante.

Ex. SIN 44 RO1 20:20

EN Nunca fixeches ningún intento de falar en galego--- fóra do Colectivo? (1.0) =  
Coas túas amigas, por aí---=

RO =Si, si=

EN No instituto---

RO =Si=

EN =quizá=

RO Non, no instituto non. Pero--- un día que fun--- fumos con [organización política xuvenil] fixemos unha escola de formazón e era todo o fin de semana e claro estiven todo o fin de semana falando galego e cando cheguei e--- (1.0) cheguei á casa e estiven falando galego como--- todo o día pero---/ en plan porque non me notaba rara. Ao estar todo o día---

EN =Si=

RO =tres= días seguidos falando galego non me notaba rara. Pero bueno, ao seguinte xa foi--- (risa leve). E outro día que vin ao Colectivo e saín despois (.) cas miñas amigas cheguei falando galego e bueno (0.5) aí armouse a de Cristo e--- (arremeda a voz das amigas) : *Por que falas en galego?* :, bueno : *¿por qué hablas en gallego? ¿por qué--- tal?* : Entón...

O impulso collido durante unha fin de semana falando galego é suficiente para romper hábitos adquiridos e mudar de lingua na casa, onde ela non se nota rara, mais o panorama muda cando se enfronta ás amigas. O entrevistador desexa máis información sobre a situación conflitiva narrada por Rosa e a súa valoración sobre ela, sabendo que nese momento xa se trata dunha persoa cunha formación ideolóxica determinada e polo tanto especialmente sensíbel ás situacións derivadas do conflito lingüístico galego.

Ex. SIN 44B

EN Armouse a de Cristo. Céntame ese cristo que se armou.

- RO Ha! A ver, tampouco é en plan---/ Eso, que : *¿Por qué hablas en gallego, qué pasa? que ahora vienes del colectivo y hablas gallego? y no se qué--- : Cousas así. (1.0) E bueno. (0.5) (Voz moi baixa). E bueno. En fin. (1.0) (Recupera ton de voz forte) Que non lles parece mal que fale gallego pero--- (1.5) Non sei como explicalo (risa nerviosa). (Voz baixa) Non sei, non sei. (1.0) (Recupera ton) Pero é iso que--- non--- socialmente (.) non está moi visto--- moi ben visto que--- se fale gallego.*
- EN E ti porque cres que non o ven ben socialmente?
- RO (3.0) Nin idea (risa nerviosa). (1.0) Porque--- a min paréceme unha lingua como outra calqueira. (1.0) En Cataluña fálase catalán. Eu vexo---// (0.5), o sea, fálase moitísimo máis catalán que aquí gallego. Non me parece---// (2.0)
- EN Daquela, que nos pasa, entón?
- RO (Risa nerviosa) Non sei. (1.5) (Voz moi baixa) Nin idea.

Da súa propia narración, e de xeito moi explícito, despréndese que a sensación predominante ante a inesperada reacción das amigas é a de desconcerto. Noutras palabras, unha reacción tan común como a da derivada da presión social sufrida por calquera mozo ou moza que decida mudar de lingua do castelán para o galego no medio que estudamos provoca en Rosa unha sensación de confusión e falta de entendemento. Neste momento, Rosa non consegue interpretar este aspecto do conflito lingüístico galego e establece unha comparación con outra situación que ela parece considerar como exemplo de normalidade, que é a catalá. Sexa como for, a reacción negativa do seu medio inmediato afecta e compromete o seu intento de mudanza lingüística, inhibindo o seu intento de pasar do castelán para o galego.

EX. SIN 44C

- EN (3.0) E--- ante--- digamos esa actitude das túas amigas deixaches de falar en galego. Amigas ou amigos?
- RO Os dous.
- EN Os dous.
- RO Máis amigos que amigas.

- EN Hmh. (1.0) Como se lles molestara?
- RO **Non**, pero dicindo--- : *No hablas normalmente gallego, ¿por que hablas ahora--? Tal---* : Sabes?
- EN Hmh.
- [...]
- EN Ante aquel rechazo dos teus amigos deixaches de falar galego e punto.
- RO Si.

As características atopadas noutros informantes sobre a falta de concreción para explicar os fenómenos acontecidos están tamén presentes en Rosa, que, ao tempo que describe un feito que marca e fai variar a súa práctica lingüística, non chega a describir a reacción das amizades como “que lles pareza mal” a inesperada aparición dunha nova galegofalante. A súa narración inténrase noutros campos adxacentes como o do uso do galego nas redes sociais, que tamén xeran rexeitamento nas amigas, de xeito que a actitude desas amizades sobre os hábitos lingüísticos de Rosa vai adquirindo matices máis próximos un ataque bastante agresivo.

Ex. SIN 44D

- EN Seguiches---/ ou sexa, non te complicaches a vida---
- RO =Que va=
- EN =E nada máis=. E falas galego exclusivamente en certos ámbitos, non?
- RO Si, bueno, nas redes sociais.
- EN Ah. Nas redes sociais.
- RO Nas redes sociais falo galego---
- EN Vale.
- RO Pero--- (2.0) tamén me din : *Es que eres una hipócrita porque--- (.) en las redes sociales hablas gallego pero--- (.) pero luego en persona no :* E cousas así. Entón/
- EN Séguenche criticando =por iso=.



RO =Si (0.5)=. Si, máis ou menos. A ver, agora non moito pero antes máis. Si, si.

E, de xeito paralelo ao que sucede con outros informantes, a variábel da personalidade de cada un, medida en termos de capacidade de se sobrepor á presión externa, vai resultar definitiva para modelar a conduta lingüística da nova galegofalante e para consolidar ou non o hábito de se expresar nunha ou noutra lingua. Explicitamente, Rosa recoñece nela unha falta de determinación que para ela teñen outras persoas, tamén informantes neste traballo, que lle serven de modelo positivo aínda que inalcanzábel.

Ex. SIN 44E

EN (2.0) Como se lles romperas os esquemas.

RO (Asinte) Hm. (4.0) Por exemplo, Abel (.) o sea (.) m--- non sei (.) dun día para outro empezou a falar en galego, non sei como fixo pero--- dun día para outro--. Igual que Paulo, bueno, supoño, non sei. A Paulo xa o conocín falando en galego. Pero eu non son capaz, porque cos meus amigos xa teño a costumbre, entón non---// [...].

Un costume, a teor do relatado por Rosa, moldeado a partir dunha forte presión social negativa, exercida sen demasiado pudor por unha parte do seu círculo de amizades.

Estudaremos os casos de Abel e Paulo nos seguintes apartados; ambos servirán para conformar os usos lingüísticos de Rosa e para impulsar os seus intentos de mudanza de lingua. Cabe destacar que outros modelos derivados doutras actitudes observadas, moi diferentes aos que Abel e Paulo representan, poden estar servindo para que Rosa opte pola utilización dunha ou outra lingua. Cando na primeira das entrevistas é preguntada sobre a identificación socialmente percibida das mozas e mozos galegofalantes como nacionalistas, Rosa reafírmaa. Cando se lle pregunta pola posibilidade de identificación do galego co rural, responde cun exemplo observado no medio escolar, que non é outro que o de Andrea, esa compañeira que provén dunha localidade rural próxima á Vila, e que xa Helena mencionara no seu testemuño (SIN 38).

RO De feito tamén hai xente--- que é galegofalante polo rural e tal que xa non fala galego. Era galegofalante pero agora xa--- nin na casa, o sea, non sei (2.0). O sea, Andrea, por exemplo. O sea, non me levo tanto con ela pero Andrea, por exemplo, di---// (.) Eu pensaba que falaba galego porque na casa sempre falaba galego, vive en [concello rural], creo.

EN Si.

RO E agora díxome Helena que agora xa nin fala galego na casa. Entón--- Non sei, sorprendeume pero--- (1.0) como ela supoño que moita máis xente.

En consecuencia, as características da relación lingüística de Rosa co seu contorno social relacionado co instituto pódense resumir nos seguintes puntos:

- Intento de mudanza de lingua desde o castelán cara ao galego producido sobre os quince anos de idade, no terceiro curso da ESO, parello a unha toma de conciencia política e social.
- Participación na conformación dun núcleo de persoas mozas e galegofalantes, relacionado co instituto mais xurdido e desenvolvido fóra del.
- Existencia de presión social negativa no momento en que o uso do galego como lingua normal se en ensaia fóra de círculos seguros (familia, colectivo cultural).
- Inhibición do intento de normalizar os seus hábitos lingüísticos como produto da presión, que ten como consecuencia a restrición do uso do galego a certos ámbitos e a continuación do uso do castelán como lingua habitual cos pares.
- Indefinición terminolóxica ante o desconcerto que lle produce á aparición de actitudes de rexeitamento aos seus intentos de uso do galego dentro do seu círculo de amizades.
- Traslado da polémica da utilización do galego ás redes sociais, onde se reproducirá a controversia.

ABEL

Abel aínda non cumpriu os vinte anos cando ten lugar a primeira entrevista, en decembro de 2016. É fillo dunha familia onde castelán e galego se mesturan. De pais castelanfalantes e avós galegofalantes, Abel utiliza unha ou outra lingua no seo da familia dependendo do seu interlocutor, mais a súa relación cos amigos e na escola será en castelán. Abel, lembremos, é un dos informantes nados na Vila que se autodefinen como pertencentes á categoría de *vilancho*. A visión de Abel sobre os vilanchos é bastante amábel e está conectada, máis que cunha certa superioridade a respecto das persoas do mundo rural, coa preservación de valiosas características propias e diferenciadoras como a participación en celebracións e ritos locais.

Abel resulta ser un informante de grande interese. É moi expresivo e xeneroso en relatos e descrições. Testemuña de momentos clave da evolución doutros informantes como Uxío ou Paulo, a súa narración vai servir para permitir unha certa triangulación e posibilitar un contraste de relatos e observacións entre informantes. Abel non enmascara nin relativiza as situacións de conflito. Fala directamente, incluso con certa crueza, cando se trata de definir as situacións derivadas da singularidade dos galegofalantes no seu medio e a reacción na súa contra sufrida por eles e elas desde múltiples persoas dese mesmo medio. Ao igual que os outros tres informantes que conforman o presente capítulo, o interese definitivo de Abel pola lingua galega aparecerá sobre terceiro ou cuarto de ESO, e desenvolverase en paralelo a unha toma de conciencia de carácter político e social. Con todo, o interese de Abel pola lingua, xurdido durante a súa estadía no instituto, non chegará a concretarse nunha mudanza efectiva de hábitos lingüísticos até abandonar o centro educativo. A pesar da súa querenza pola lingua galega e da clara consciencia que posúe sobre a problemática que padece, Abel vai seguir a falar castelán no instituto cos seus pares até abandonar ese centro escolar, despois de cursar segundo curso de bacharelato. Abel vainos explicar moi claramente o porqué desta conduta.

No seguinte fragmento Abel dá conta das ensinanzas recibidas no instituto sobre a problemática da lingua galega e da súa influencia no alumnado. En concreto, Abel reflexiona sobre a aprendizaxe de nocións de sociolingüística por volta da situación de excepcionalidade da lingua galega. Serán uns coñecementos de base teórica, acaídos e necesarios, que porén non serán suficientes para mudar os hábitos lingüísticos da mocidade.

AB [Nas clases de galego] tomas conciencia (.) do que é o galego. Pero perdes conciencia en canto á praxe, sabes o que quero dicir?

EN Si.

AB (‘) Non o---, non o---/ me cago en tal. Non o habitúas a fóra. (0.5) Está moi ben na--- na moral e tal pero logo--- hai pouca xente que se atreve [a falar en galego], sabes? Como se fora un problemón. De feito é un problemón, o poñen como problema, o galego. (1.0) É que é iso.

EN E por que non se atreven?

AB Non o sei. Por/ polos/ polos problemas que poidas ter. Quen busca problemas hoxe en día? (.) Se hai--- se hai greves e tal e a xente non vai. Pero que me estás contando?

É interesante subliñar o xeito en que Abel resume o efecto que o instituto, dun xeito global, produce nos estudantes que alí se forman: gañas consciencia teórica sobre o “problemón” do idioma, mais perdes posibilidades de efectivizar o uso da lingua no teu medio, no caso de que teñas tal vontade. De feito, Abel é dos informantes que considera o CEIP do que provén, no que cursou a primaria, como moito máis amigábel cara ao galego que o IES. O entrevistador entende que debe insistir na visión de Abel sobre o tipo de problemas que un mozo galego pode confrontar se decide expresarse na lingua do país no ambiente onde Abel vive. A seguinte pregunta dá pé ao relato do informante sobre a súa propia experiencia, o que nos serve para ilustrar que clase de problemática encaran os que tratan de, en linguaxe de Abel, “habituarse a fóra” ou trasladar á práctica galegofalante os coñecementos sobre a situación do galego aprendidos na escola.

Ex. SIN 46B

EN (1.5) Que tipo de problema podería ter unha persoa [adolescente coma ti] que se puxese a falar en galego?

AB (2.5) Pois algúns tiven. E eso que (chancea claramente) eu se hai que pegar cinco hostias as dou pero--- (risa).

EN Hmh.

AB A ver, estábanche aí, pf! (simula voz doutras persoas subindo o ton) : *Tú, ¿por qué cambias? no se qué. Pero si tú hablaste toda la vida en castellano, no sé qué. Ya sabíamos que eras así un poco raro, ¿no?. Con tal// (risa). Siempre, siempre hablando en castellano* : (Utiliza un ton máis firme cando reproduce as súas palabras) : *Oye, tío, cambio porque me dá a gana. Que máis che dá o que fale? Que pasa? Non entendes? Se non entendes che falo en castelán, non me importa. Pero vas a saber quen son, polo menos* : (0.5) Sabes? (.) Iso (.) E sempre--- sempre intento defendelo e tal, pero--- (.) está a cousa jodida. (volve arremedar a voz doutras persoas subindo o ton) : *Que, cando--- cando vas falar galego, ti? Tanto que o defendes e logo---* :

A ligazón de Abel coa lingua é fonda e decisiva, nun momento adolescente de conformación da personalidade. A pesar da flexibilidade que manifesta sobre a súa conduta lingüística (“se non entendes fáloche en castelán”), Abel faise recoñecer diante do medio en razón da lingua (“vas saber quen son”). Curiosamente, Abel vainos pór na súa propia tesitura, a dunha persoa coa que tanto se meten por falar galego, pois toda a vida falou castelán, como por non falalo, pois o defende teoricamente pero non dá o salto de pasar á práctica. Como sabemos, Abel só se converte en galegofalante completo cando deixa o instituto. No seguinte fragmento, que é continuación do anterior, Abel vaise expresar moi clara e sucintamente sobre a causa pola que é tan complicada a mudanza de lingua no seu medio escolar e social. Unha causa que el resume nunha palabra: o medo.

Ex. SIN 46C

EN Pero iso que me estás dicindo ti agora, que che recriminan, iso =e tal---=

AB Si, que che recriminan. Á parte---

- EN Pero iso cando foi, no instituto ou despois do instituto?
- AB Despois, despois. Buh! Eu cambiei despois--- cando saín de segundo [de bacharelato]. Si.
- EN Ti no instituto non cambiaches p' o galego.
- AB Non.
- EN Aha.
- AB Non.
- EN Por?
- AB Non o sei. (Risa). Polo--- por ter medo.

Unha sensación de medo escénico que non só terá que ver con experiencias propias, senón que as alleas, como as de Uxío ou Paulo, pesarán decisivamente. Xa no seu momento quedou relatado o xeito en que Abel se converte en excepcional testemuña das agresións das que Uxío é obxecto por razón de lingua durante os seus primeiros anos de estadía no instituto. Con Paulo, informante que tamén pasa do castelán ao galego nos seus anos de instituto, sucederá algo semellante. A observación de ambas as situacións son determinantes para inhibir a vontade de Abel de se expresar en galego con normalidade no seu círculo de amizades. Preguntado pola razón da súa non mudanza de lingua, responde:

Ex. SIN 47 AB1 21:37

- AB E--- como para cambiar! (risa) Mimá!
- EN Notas moita presión =(inintelixíbel)=.
- AB =Si---. E a Paulo= Só que vin os exemplos de Paulo e Uxío dixen eu : *Non quero ser un deles* : (risa). E iso. (0.5) Cando eres maior igual te defendes máis. Pero-- nesa idade, ti que fas? Pf! Tragar. (0.5) Si.

Noutro momento da entrevista Abel é máis explícito sobre a claudicación de Uxío como galegofalante. Esta mudanza de actitude, a adaptación dos hábitos lingüísticos de Uxío despois de anos de ser albo de ataques por parte dos compañeiros, deixa a súa pegada en Abel e axudará

a provocar que o seu cambio do castelán para o galego nin sequera chegue a ensaiarse dentro do IES.

Ex. SIN 48 AB1 09:15

AB Uxío falou sempre galego. Ata que foi cambiando ao castelán. [...] É que perder un galegofalante así e moi duro, eh? Dixen eu : *Joder, se está el así non sei como estará o resto* :. Buah! O que pasa é que tamén inflúe a personalidade. Tes que ser un tío botado pra adiante (chancea arremedando dirixirse a Uxío) : *Uxío, espabila* : Había que meterlle unha colleja pa que espabilara. [...] : *Ben podías aguantar!* :

Mais voltemos ao fío do extracto anterior a estes dous últimos. No seguinte fragmento, e en moi poucas palabras, Abel vai tocar dous temas de importancia. O primeiro é a comparación, xurdida de xeito espontáneo, do caso galego co catalán, comparación tamén observada en Rosa. Para estes dous informantes os programas de inmersión e a política lingüística catalá parecen ser percibidos como modelos normalizadores desexábeis. O segundo tema, sinxela e contundentemente abordado, fai referencia á falta de planificación lingüística no instituto, onde as leis reguladoras do uso das linguas frecuentemente se incumpren e cada docente fai a súa vontade. Esta imprevisibilidade na observancia da normativa que establece o uso das linguas no ensino serve, segundo Abel, de circunstancia inhibidora da súa arelada mudanza lingüística.

Ex. SIN 49 AB1 12:47 (SIN 46D)

EN Por ter medo.

AB Claro! É que era eso. Ojalá fora--- catalán. Chst! (.) Bo, ojalá non. Eu quero ser galego, non? Pero oxalá o sistema que levan alí fora igual que o aquí<sup>13</sup>. Pero alí hai moita pasta (.) para normalizar e tal. Chst! (2.5). Non sei. (3.0) Oxalá cambien o instituto. [...] Igual se os profesores me falaran en galego, igual cambiaba. Se me educaran en galego--- chst! (0.5) Pero é que aí--- cada un fai o que lle dá a gana. Pf!

---

<sup>13</sup> Claramente, equivócase. Quere dicir o contrario.

O uso que os informantes fan do idioma galego nas redes sociais, ás veces precursor de novas prácticas lingüísticas, será brevemente estudado neste mesmo traballo no punto 12.3. A mención que Abel fai sobre a intensidade dos ataques recibidos por razón de lingua, que, segundo a súa observación, parecen reducirse a medida que pasa o tempo e os adolescentes entran en novas etapas escolares e vitais, dá pé a un comentario de interese sobre o uso que Abel fai do galego nas redes sociais. Por unha banda, Abel, ao ensaiar a expresión en galego nas redes antes que na comunicación interpersonal directa, está a darlle a tal feito ese valor antecesor da súa mudanza lingüística. Por outro lado observamos como a conduta lingüística de Abel, coas súas aparentes contradicións, non pasa inadvertida senón que é monitorizada por persoas pertencentes ao seu círculo de amizades. A cuestión idiomática, en definitiva, importa o suficiente como para provocar certo tipo de interese no seu medio.

Ex. SIN 50 AB1 09:10

AB      En segundo [de bacharelato] xa foi decaendo moito a cousa [os ataques]. Buh! en segundo decía eu (inintelixíbel) polas redes sociais : *Pero que pasa neste instituto, tío?* : (risa). Que eu non falaba galego, non?<sup>14</sup> : (Reproduce mensaxe dos amigos nas redes sociais) : *E ti, por que escribes en galego si no hablas en gallego?* : (Resposta de Abel) : *Inda non cambiei, tío. Déixame tempo* : [...].

En síntese, as relación de Abel cos pares no seu medio pode ser resumida nos seguintes puntos:

- Desistencia do uso da lingua galega no instituto por causa da presión social.
- Forte efecto inhibitor provocado pola observación de ataques e agresións por razón de lingua a compañeiros moi próximos dentro do ambiente escolar.
- Uso normalizado do idioma galego só cando abandona o centro educativo.
- Discordancia entre a visión teórica do estado da lingua galega na sociedade, aspecto que se coñece perfectamente, e a práctica real castelanfalante que se mantén durante toda a escolaridade.

---

<sup>14</sup> O sentido desta expresión debe ser “cando eu daquela non falaba galego”.



- Ausencia de estratexias de mitigación, desvío ou menoscabo dos ataques sufridos ou observados por razón de lingua no seu relato. Recoñecemento explícito do medo como causa inhibidora do seu uso da lingua galega cos pares.
- Uso do galego nas redes sociais como precursor da mudanza lingüística. Alí, como en Rosa, reproducirase a controversia sobre o uso da lingua galega polo adolescente.

## PAULO

Xunto con Abel, Paulo é outro dos informantes que se autodefine con certo orgullo como vilancho. Segundo e derradeiro fillo dunha familia na que predomina o uso do castelán, Paulo declara non falar nunca en galego durante a súa infancia a pesar da insistencia do seu avó, galegofalante, para que utilizase esa lingua de xeito activo. Como veremos, e da mesma maneira que acontece con Rosa e o seu pai, o falecemento do seu avó é para Paulo unha circunstancia que coaduxa na mudanza de lingua do castelán para o galego, unha transición ocorrida durante a súa adolescencia. O interese de Paulo polo idioma galego durante a súa infancia é escaso. Segundo o seu relato, o galego non se falaba no círculo de amizades co que se reunía na escola ou nas rúas e parques da Vila para xogar, mais esa lingua “molaba”, grazas sobre todo á irreverencia de Shin-chan e, en xeral, ao Xabarín Club da TVG. O idioma galego era percibido como algo propio, unha marca da casa coa que se estaba bastante satisfeito aínda que non se falase.

Mais, como dixen, en Paulo a preocupación pola lingua nos primeiros cursos da ESO é exigua, sobe todo cando á parte dun idioma o galego é unha materia escolar como outra calquera. Segundo o testemuño de Paulo, tanto a súa profesora de galego como el mesmo lembran cun sorriso unha reveladora anécdota sucedida en primeiro curso da ESO, cun Paulo recentemente chegado ao IES. Tendo disposto esta profesora a lectura dun determinado libro en galego como exercicio escolar obrigatorio, o pequeno Paulo négase a comprar ou pedir emprestado o dito material. Advertida de tal feito, a profesora pídelle explicacións ao alumno. Paulo contéstalle que para que vai comprar o libro en galego se xa o ten na casa en castelán. A cuestión idiomática carece para el de suficiente relevancia nese momento.

Mais as cousas van mudar, e vano facer dun xeito rápido e case dramático. Un grave acontecemento que dana seriamente a contorna ecolóxica inmediata vai erguer correntes de solidariedade e contestación nas rúas da Vila. Hai palestras e manifestacións, e certa xuventude organízase. A conciencia da irremisíbel perda ecolóxica leva aparelado un correlato lingüístico.

As mozas e os mozos móvense e fano en galego. Paulo entra de cheo nese contexto e, produto desta situación social e doutras circunstancias persoais como a morte do avó, a súa sensibilidade a respecto do idioma galego aflora subitamente. Paulo comeza a falar en galego cada vez máis, incluso cos compañeiros e compañeiras no instituto. Esta actitude maniféstase de xeito parello a unha toma de conciencia ecolóxica, mais tamén política. A súa mudanza de actitude é interpretada nos seus círculos habituais como posuidora dun certo cariz de desafío e irreverencia. Ao fin e ao cabo, é un adolescente vilancho ao que agora se lle dá por falar en galego e pensar como un nacionalista.

A actitude de Paulo evoluciona rapidamente tamén dentro do instituto. De ser un estudante en xeral desinteresado polas materias escolares até o punto de ter repetido algún curso, algo esperta subitamente nun Paulo que se converte nun alumno activo en todo o relacionado coa defensa do idioma, un xove con criterio, iniciativa e empuxe. Paulo galeguiza o seu apelido. Participa e conduce con mestría e entusiasmo un programa de radio escolar en galego impulsado desde o equipo de dinamización da lingua galega do centro, o que lle proporciona a oportunidade de entrar no mundo da cultura galega e coñecer escritores, intelectuais e artistas significados. Son os anos do primeiro goberno Feijóo, e a cuestión da lingua ferve na sociedade. Paulo está de xeito activo alí onde algo se move: folgas, reivindicacións e todo demais. Teimudo e bastante impulsivo, Paulo non pasa inadvertido para ninguén, e moito menos para os seus profesores e para a dirección do centro. De feito, hai referencias a Paulo en todas as entrevistas feitas aos informantes que coincidiron con el no instituto. Estela, por exemplo, felicítase da repentina transición lingüística de Paulo, certamente sorprendente para ela, pois ocorría nunha persoa que até o momento non se significara por actitudes publicamente positivas cara á lingua. A súa coetánea Helena, despois de nomear outras compañeiras naquela altura colaboradoras no programa de radio coas que nunca chegou a falar en galego, lembra que con Paulo si falaba nesta lingua posto que el e ela eran “doutra casta”, referíndose ás súas conviccións políticas e sociais. É precisamente esa significación política e lingüística de Paulo a que vai provocar que o seu contorno, e non só o inmediato, reaccione dun xeito especialmente virulento na súa contra.

Lembremos que Paulo como xove galegofalante —e as circunstancias nas que muda de lingua— representa un modelo positivo e negativo ao mesmo tempo para outros informantes. A nova actitude lingüística de Paulo inflúe positivamente en Rosa, quen o toma como referencia para cando menos intentar unha transición á contracorrente do castelán cara ao galego. Mais os ataques que Abel percibe sobre a persoa de Paulo por parte dos seus pares no instituto servirán de inhibidores da súa vontade de mudar de lingua para o galego. Hai múltiples testemuños da existencia destes ataques. Existen rexistros directos do investigador, relativos a sucesos

acontecidos no período de máxima efervescencia e maior choque. En concreto, estes rexistros relatan como un Paulo de dezaseis ou dezasete anos de idade é saudado polos seus compañeiros de aula nos corredores do instituto, de xeito irónico e burlesco, cun insistente “viva Galiza ceibe”. Paulo segue o seu camiño e sen responder ás chanzas. Este ton das agresións verbais dirixidas cara Paulo por parte dos seus iguais vai ser confirmado por Abel no seu relato. Abel, sen dúbida un informante máis próximo dos feitos e máis preciso no seu testemuño, responde deste xeito cando o entrevistador lle pregunta sobre o momento que comezaron os ataques:

Ex. SIN 51 AB2 13:40

AB En terceiro da ESO.

EN En terceiro da ESO empezou.

AB Si.

EN Aha.

AB Nada, xente que o respectaba e xente que--- xa empezaba a putealo pero en serio. Porque a Paulo, sabes? era moi colega noso e tal---. Sempre falando castelán incluso--- (risa) temos fotos de--- (.) (risa) de celebrando a vitoria de España (risa) no Mundial. E dixen eu pero---/ Em--- nada, esas fotos empezaron a saír polos grupos e a de Dios (0.5) e--- nada, si. Paulo si que foi puteado. Ah! Bastante. (0.5) E---//

Os primeiros ataques responden a unha cuestión ideolóxica: así que Paulo fai notábel no seu medio a súa evolución persoal, as reaccións non se fan esperar, esta vez en modo de antigas fotos nas se celebraban determinados éxitos futbolísticos. Tratando de desvelar implicacións lingüísticas, o entrevistador inquire máis detalles sobre os ataques.

Ex. SIN 51B

EN Que lle dicían?

AB : *Que eres? O novo revolucionario galego (risa leve) de non sei que, non sei que non sei canto? . Si, en canto a iso. Por exemplo (0.5). É que xa sabían por que cambiaba [de lingua], sabes?*

É doado observar como ideoloxía política e lingua se sobrepoñen como causa dos ataques. Acto seguido, Abel dará máis detalles sobre a intensidade, a efectividade e a orixe das agresións.

Ex. SIN 51C

AB Pf! Claro. É que---/. Agora [2016] non o putean. En canto te--- te adaptas e tal (. ) ou te adaptas ti ou se adaptan eles. Así que--- [...] Pero bueno, algunha cousa si que sae a veces, eh?

EN (0.5) Xa, bueno---

AB Pero bah! (2.0) Si. (1.5) Bastantes puteos. A verdade é que aguantou bastante, Paulo. (2.0). Pero bueno. Pf! Polo resto---//

EN Había moita xente que se metía con el.

AB Si. Máis nenos que nenas, a verdá é que as rapazas sempre máis respetuosas, todo hai que dicilo (. ) E--- nada. Os fachas da clase.

EN Hmh.

AB E algún que non, que non era facha tamén, eh?

Sobre a singularidade de Paulo como galegofalante temos en Rosa outro testemuño directo. Para ela, Paulo era o único que falaba galego de todas e todos os alumnos do instituto, cando menos entre aquela parte do alumnado coa que Rosa tiña relación directa. Segundo a miña observación, esta apreciación de Rosa non estaría demasiado lonxe da realidade, se ben a informante Estela manifesta que nesa altura xa era abertamente unha galegofalante normalizada dentro do instituto.

Ex. SIN 52 RO1 46:07

EN E naquel momento quen eran os que falaban galego no instituto?

RO Paulo.  
EN Paulo. Punto.  
RO (Asinte con risa leve).

Rosa tamén dá testemuño dos ataques, ás veces, segundo ela, lanzados con espírito “de broma”.

Ex. SIN 52B

EN Viches que algunha vez se meteran con el por iso?  
RO Si.  
EN Si. (.) Que lle dicían?  
RO Pf! Non me lembro, pero--- (1.0) de todo, o sea---. Que---/ a ver, non de todo, pero--- non--- é que eso, non está ben visto--- (.) socialmente, entón--- (1.5) pois, pf! (3.0) Pero bueno, logo xa se acostumbraron e--- (risa). (3.0) Pero sempre había o típico que (.) te di--- que é de broma, sabes? Pero bueno.  
EN Si, de broma pero---.  
RO (Risa) (2.0). (Voz moi baixa) Entón (.) bueno.  
EN (2.5) Pero era--- era bastante normal que se meteran con el por ese tema.  
RO (Voz moi baixa) Penso que si.

Na segunda das entrevistas Rosa é novamente preguntada sobre o tipo de bromas e comentarios que Paulo acostumaba sufrir por causa do seu hábito lingüístico en galego. Rosa fai memoria e responde con algúns exemplos do que ela representa como as críticas máis comúns aos novos galegofalantes. É especialmente significativa a mención á opción reintegracionista como nova causa de burla, acrecentada ao feito de falar ou escribir en galego.

Ex. SIN 53 RO2 07:14

RO Pf---! Pos non sei---. Non era---//. O sea, eu que sei, non me lembro, pero supoño que sería : *Mira este que habla gallego* : ou--- : *Mira que portugués* :

e cousas así. Se falas reintegrado xa--- (risa nerviosa). Ou (sotaque moi finxido)  
: *De la noche a la mañana habla gallego* : Cousas (1.0) así.

Vaiamos agora ao testemuño do propio Paulo. El, como dixemos, evoluciona cara ao galego dun xeito rápido e determinante. Non conta dentro do instituto, cando menos no seu contorno inmediato, con modelos de alumnos galegofalantes a tempo completo que o poidan apoiar. Paulo abre camiño entre os seus próximos. Ademais, Paulo é consciente da tremenda dificultade que supón falar galego no medio no que se move. Este fragmento recolle o testemuño de Paulo sobre unha alumna concreta, unha referencia aparecida tamén no relato doutros informantes, Helena e Rosa. Trátase novamente de Andrea, quen, vindo do medio rural e galegofalante e sendo ela mesma galegofalante na súa infancia, muda cara ao castelán unha vez entra en contacto co instituto.

Ex. SIN 54 PA1 42:50

PA Eu acórdome de algunha persoa con/ (2.0) que coñecín no instituto que baixou de [concello rural] (1.5) e que decía que (1.0) que as clases de castelán cando iba en primaria eran en galego.

EN Hmh.

PA Todo en galego, absolutamente todo.(2.0) E despois baixou pa aquí, era unha nena, ela sola e--- e claro, non tiña ese círculo de amizades que baixan, eu que sei, catro ou cinco xuntos, catro ou cinco persoas xuntas e falan----//. Pódese sentir un pouco reconfortada polos/ polos demais, non? (1.5) (‘) E cambiou ao castelán--- por baixar aquí, ao instituto.

A pesar de que Paulo é un bo informante, a súa narración é moi escasa en datos relacionados cos ataques sufridos na súa persoa por parte dos pares. O relato de Paulo, que conta con vinte anos de idade cando se produce a entrevista, está determinado por unha especial circunstancia: unha estratexia de esquecemento voluntario dos acontecementos que lle puidesen ter causado maior malestar no seu momento. Esta opción é explicitamente recoñecida polo propio informante en varios momentos das entrevistas e principalmente no transcurso da segunda, cando comenta que “hai cousas que parece que te queres olvidar delas. Marcan pero cando

marcan as esqueces”. Probabelmente por iso as referencias á súa singularidade como galegofalante en relación cos seus pares son tan escasas.

Ex. SIN 55 PA1 50:22

EN Algunha actitude de--- alguén que se estrañou de que fixeras iso [falar en galego] ou que che dixera algo?

PA Non--- algún amigo e tal. Pero bueno, eso tampouco me--- (. ) non me afectaba tanto. O que máis me afectaba era (. ) a xente de----/ que era así un pouco máis maior, que (0.5) sempre tiñas contacto con ela, que sei eu, no deporte e amizades familiares de---//. Algún profesor tamén que dicía : *Por que cambias ao galego agora?* : e (2.0) asociábao =a-----=

Varios aspectos interesantes observamos neste curto fragmento. O primeiro é un intento de rebaxar de ton a cantidade e calidade dos ataques recibidos por parte dos pares, que Paulo na súa narración circunscribe a “algún amigo”. Non é nada novo; esta característica xa a temos visto na narración doutros informantes. Outro aspecto de interese é o desvío do foco da atención desde os ataques recibidos por parte dos pares até os ataques recibidos da xente maior. Como non podía ser doutro xeito, a mención a “algún profesor” como artífice dos comentarios improcedentes sobre o uso que Paulo fai da lingua galega acende subitamente a luz de alarma no investigador, que no momento da entrevista xa é coñecedor de primeira man de eventos desagradábeis sucedidos con membros do profesorado co novo galegofalante Paulo como protagonista a causa do idioma que escolle para se expresar.

Ex. SIN 55B

EN =Algún profesor? =

PA Asociábao ao tema político. Esa xente que che dicía, de certa idade, asociábao ao tema político sempre. (1.0) Non sei, ofendíame un pouco, si que me molestaba máis que (. ) que os meus amigos.

A conversa seguirá desde este punto centrada sobre o tema do profesorado. Non só os informantes, todas e todos eles, certifican situacións problemáticas xurdidas por cuestión de lingua por parte dos iguais, que son sucesos que van desde o comentario improcedente no caso máis leve até a agresión máis directa e continuada no máis grave, senón que algúns deles van dar testemuño de ataques sufridos por parte de profesoras e profesores, dentro do instituto e por razón de lingua. Este será o obxecto do próximo capítulo.

Así as cousas, a relación de Paulo como galegofalante cos seus pares pode resumirse nos seguintes aspectos:

- Mudanza rápida e decidida cara ao uso do galego como lingua normal, o que provoca, segundo o testemuño doutros informantes e do propio investigador, a existencia de ataques continuados por parte dos pares.
- Forte vinculación do novo hábito lingüístico de Paulo cunha toma de conciencia ecolóxica, política e social.
- Parellamente, forte vinculación dos ataques sufridos por parte dos pares cos aspectos político e lingüístico, que se solapan e confunden como causa aparente das agresións.
- Estratexia de esquecemento voluntario, recoñecida explicitamente por parte do informante, que provoca unha certa exigüidade na información dada sobre os ataques sufridos por parte dos pares e un desequilibrio na cantidade de información proporcionada ao respecto por Paulo, por un lado, e os testemuños doutros informantes, polo outro.
- Ausencia de modelos claros de galegofalantes a tempo completo entre o alumnado do instituto, que puidesen reforzar socialmente o seu rol de galegofalante en situación de singularidade.

#### 6.4. CONCLUSIÓNS

A análise destes primeiros testemuños dos e das informantes sobre acontecementos sucedidos no instituto que estudamos comeza a arroxar resultados dun considerábel interese para a investigación. En primeiro lugar, certificamos que todas as persoas informantes, agás Olalla,



manifestan ter sufrido respostas problemáticas por parte dos iguais no seu medio escolar a causa do uso que fan da lingua galega ou, en varios casos, a causa da defensa puramente teórica que deste idioma se exercía desde unha práctica castelanfalante. Estas respostas varían en intensidade. Unhas, como as que Estela relata, de carácter mais leve, son meras expresións de incomodidade e estrañeza por parte de amizades ante o uso da lingua galega por parte da informante, acompañadas incluso de recomendacións para que se volva ao redil da práctica do español como lingua normal (SIN 29B e SIN 30). Outras, como as relatadas por Helena, recollen respostas moito máis sibilinas e mordaces por parte dunhas amizades que expresan actitudes negativas ante unha nova galegofalante e que acaban frustrando os seus intentos adolescentes de mudanza de lingua (SIN 34, 35, 35B e 36). No extremo máis acusado, atopámonos con impiedosos ataques en toda regra, como os relatados por Ánxela, xa non por falar galego no instituto senón por entender que se fala noutros lugares, testemuños que remiten directamente os feitos en cuestión ao universo do acoso escolar (SIN 14B). E, no medio de estes casos, toda unha gama de situacións dolorosas, molestas e intransixentes, de ataques por razón de lingua que nos fan lembrar a acertada expresión dun informante observador nato como Abel, cando cualifica o feito de poñerse a falar en galego —unha lingua oficial do país— como “un problemón” para unha persoa adolescente que queira facelo no medio que estudamos. Só Olalla evita narrar a existencia de ataques, feito sen dúbida debido a que segue renunciando a facer uso da lingua galega diante dos pares, o cal lle provoca a continuación do desasosego interior do que daba conta no primeiro das capítulos deste traballo. Irremisibelmente, debemos referinos á valoración tantas veces repetida desde a sociolingüística do tempo presente (Freixeiro Mato, 2009a; García Negro, 1999, 2000, 2009; F. Rodríguez, 2009, 2015), que considera certos dereitos lingüísticos das persoas galegofalantes como existentes xusto até o preciso momento en que se poñen en práctica.

A presenza simultánea dalgunhas das persoas informantes no instituto permite que se observen unhas a outras e que as experiencias de cada unha inflúan de xeito decisivo nas condutas de cada unha. Este cruce de experiencias e observacións provoca valoracións diferentes a respecto do mesmo fenómeno. Por exemplo, os testemuños de Abel e Rosa matizan, enriquecen e en ocasións contraveñen o testemuño de Paulo sobre as súas experiencias como novo galegofalante. Os testemuños de Abel e Uxío chocan frontalmente en canto á causa dos ataques recibidos por este último informante. Estudarei esta diverxencia máis adiante no presente traballo, mediante a utilización de procedementos da lingüística sistémico-funcional.

Os relatos das e dos informantes comezan a establecer diferenzas significativas entre as súas actitudes canto a utilización ou non utilización normal da lingua galega no contexto que

estudamos. Esas diferenzas, á súa vez, comezan a debuxar perfís que se irán definindo progresivamente a medida que a pesquisa avanza. Unhas das persoas informantes son as consabidas *claudicantes*, Amaro, Uxío e Ánxela, adolescentes que renuncian estratexicamente ao uso do galego coa idea de lograr unha integración axeitada no seu grupo de iguais. Outras son as *arriscadas*, que, como Paulo ou Estela, mudan de lingua en plena adolescencia, aínda sabendo o que lles pode vir enriba. Outras, como Helena ou Rosa, son as *proactivas frustradas*, protagonistas de tentativas de pasarse ao galego como lingua normal, botadas abaixo pola actitude de compañeiras e compañeiros intransixentes. Olalla, Vitoria e Abel describen un cuarto perfil, a das persoas informantes *acazapadas*, que non relatan intentos serios de mudar de lingua dentro do instituto mentres permanezan nel, mais que se manteñen á espera de circunstancias máis favorábeis para mudar de lingua, unha mudanza que normalmente se materializa cando perden o instituto de vista. Sobrepomos a estas unha quinta categoría, da que sobre todo Abel e Rosa forman parte: a das *observadoras* natas, quen, á parte de ofreceren un testemuño sobre as súas persoas, relatan as experiencias dos outros e a influencia inhibidora que o observado produce sobre as súas ansias de se converter en galegofalantes normais. Rosa inténtao; Abel non se atreve.

A variabilidade das persoas informantes comeza a manifestarse tamén nas estratexias narrativas que utilizan á hora de dar conta dos problemas e dos ataques sufridos nesa carreira de obstáculos que supón falar unha determinada lingua con normalidade. É significativamente curioso que uns informantes como Amaro, Uxío ou Paulo fagan un uso tan evidente dunha estratexia de rebaixe da entidade das agresións sufridas, as cales, non obstante, acabarán por obrar o efecto do abandono do galego nos dous primeiros e, no último, o do provocar outra nova estratexia complementaria, a do esquecemento voluntario de episodios conflictivos. Outras persoas informantes flutúan ostensíbelmente na consideración da entidade e a calidade dos ataques recibidos, mesmo chegando á contradición interna nos seus testemuños; Helena ou Vitoria son un exemplo disto. Finalmente hai informantes, como Abel ou Ánxela, que relatan as agresións sufridas, quer en primeira persoa, quer sobre outras, con toda a súa crueza e sen introducir paliativos de ningunha caste.

Nestes primeiros testemuños comezan a aparecer interesantes indicacións sobre lugares fóra do ambiente escolar onde unha persoa adolescente pode falar en galego con liberdade e sen temor a ser recriminada. Estes lugares, como o Colectivo xuvenil e galegofalante ao que Rosa asiste nun lugar da Vila, aparecen como antitéticos ao instituto, erguen a curiosidade do investigador e deciden a futura orientación do traballo cara ao seu estudo como espazos de liberdade, seguros para galegofalantes. Tamén é significativa a aparición en dous dos

informantes, Rosa e Abel, da utilización das redes sociais como novo e polémico campo de batalla no uso da lingua.

É de salientar, por último, que todo o que se relata neste capítulo sucedeu, tanto á luz dos testemuños ofrecidos como á da observación participante exercida polo investigador, á marxe da vida oficial do instituto. Calquera que fose a entidade dos sucesos expostos neste capítulo, ningún deles chegou á consideración de problema por parte do profesorado e dos órganos de dirección do centro educativo. Sen entrarmos agora a analizar as causas desta inhibición, o que as e os informantes padeceron foino en reserva e en silencio, como nas palabras de Ánxela: “Ás veces foi cuestión de ocultalo e facer que non me ofendía e soportalo” (SIN 15) .

## CAPÍTULO 7

### EFFECTOS DA SINGULARIDADE COMO GALEGOFALANTES E ATAQUES POR RAZÓN DE LINGUA PROVENIENTES DO PROFESORADO (SPR)

#### 7.1. A EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA. OS ANOS PREVIOS

Para entendermos mellor os avatares lingüísticos que lles acontecerán ás e aos nosos informantes no instituto por volta das relacións idiomáticas co profesorado, faise pertinente un breve estudo das mesmas relacións sucedidas durante a súa etapa no CEIP de procedencia. No capítulo 5 *Antecedentes* facíase fincapé nas diferentes

actitudes e opcións idiomáticas emprendidas polas persoas informantes ao comezo da súa escolaridade. No presente capítulo, o obxectivo será incidir brevemente na descrición do panorama lingüístico que, segundo o seu testemuño, se atopan no CEIP onde cursan educación infantil e primaria e, en particular, na influencia do profesorado na configuración dese panorama. As súas descricións servirannos para establecer continuidades e diferenzas coa situación lingüística que se van atopar cando entren no instituto.

No que se refire á lingua vehicular no ensino primario polo que transitaron, non sorprende ao investigador a grande variabilidade apuntada polas persoas informantes. Quen coñeza a realidade do sistema escolar galego terá seguramente percibido que o cumprimento efectivo da lexislación en materia lingüística, máis que dunha planificación seria e rigorosa, acostuma depender en grande medida da vontade do profesor ou profesora encargados de cada nivel e de cada área. Un fenómeno similar fica rexistrado no instituto que estudamos, tanto nos testemuños das e dos informantes como no diario de campo; no punto 8.1. incidirei nesta circunstancia. En definitiva, a variábel persoal, dependente da ideoloxía, da vontade e da actitude de cada profesor ou profesora é determinante á hora de facer que unha materia ou un nivel concretos se imparta en galego ou en castelán. Por exemplo, no instituto obxecto do noso estudo e durante o período de observación participante exercida entre 2014 e 2019, a cantidade de materias e o número de horas que debían ser impartidas en galego e o son en castelán superan amplamente as materias e horas nas que puntualmente se puidese estar dando o fenómeno inverso. Máis que de variabilidade, desde o punto de vista do alumnado, cabe falar de aleatoriedade: tanto no CEIP como no IES da Vila, as clases que unha alumna reciba serán en galego ou castelán dependendo do profesor que lle toque, dependendo do lado no que aleatoriamente caía.

Un caso exemplar de aleatoriedade é o que os e as informantes atopan á súa chegada ao colexio onde cursarán educación infantil. Hai neses anos un grupo máis ou menos estábel de seis profesoras encargadas desa etapa. Tres delas seguen coordinadamente un programa que, entre outros enfoques pedagóxicos, contempla o ensino en lingua galega para alumnos na súa maioría castelanfalantes, dentro do que podemos considerar un dos programas de inmersión lingüística hoxe prohibidos. As outras tres profesoras non seguen tal programa e o castelán é maioritario nas súas aulas. Se ben non temos testemuño claro de que o idioma no que se imparten as aulas de infantil ou primaria chegue a alterar sensibelmente os hábitos lingüísticos persoais de cada alumno, si parece certo que as profesoras galegofalantes que exercen como tais na sala de aula marcarán no seu alumnado cunha especial sensibilidade a respecto á lingua galega.

A pesar de que a referida aleatoriedade será a responsábel de que algúns dos informantes reciban a súa educación en infantil e primaria maioritariamente en galego e outros maioritariamente en castelán, hai algunhas variábeis que se repiten nos seus discursos, reflectidas nas entrevistas. Existe evidencia suficiente como para marcar certas tendencias con nitidez. Segundo o testemuño dunha maioría de informantes, quizá a máis clara destas tendencias é que o uso da lingua galega nas aulas describe unha curva descendente ao logo da súa estada no CEIP: máis galego nos cursos baixos, máis castelán a medida que se ascende de nivel. É, por exemplo, bastante claro, por concreto, o relato de Helena:

Ex. SPR 01 HE1 17:45

HE [En primaria e infantil] En xeral todos os profesores nos falaban en galego. Excepto nos últimos cursos. Nos último cursos había como un fifty-fifty.

E segue relatando, especificándoas unha por unha, as diversas condutas lingüísticas de profesores e profesoras, de xeito que descobre nalgúns deles significativas actitudes de ambivalencia como as descritas neste mesmo traballo referidas a membros do profesorado do instituto: galego nas aulas, castelán nos corredores demais espazos do centro.

Tamén Vitoria, quen manifesta ter caído do lado castelanfalante do Colexio e ter, polo tanto, recibido as clases en español “agás algún profesor que podía dar a clase en galego”, responde afirmativamente cando se lle pregunta se tal castelanización foi máis pronunciada nos últimos

anos da escolaridade. É de interese a relación que Vitoria fai en canto á idade, o estilo e a procedencia ideolóxica do profesorado castelanfalante.

Ex. SPR 02 V11 06:01

EN En todo caso digamos que era mais--- máis amigable ou máis proclive cara ao galego a primeira parte da primaria que a segunda. Digamos que a castelanización foi progresiva.

VI Si. =Si, si, si.=

EN =Que ti recordes=.

VI Si. Eu creo que si porque ademais (') tamén lembro que--- que os profesores pois de cuarto ou de---/ bueno, de cuarto de primaria ou de quinto ou de sexto, si que eran profesores que, bueno, que viñan máis da (risa moi leve) da época franquista e senón posfranquista, non? Que eran (') bueno, eran como doutra--- doutra época. [...] Si, é practicamente o que recordo. Practicamente toda a docencia en castelán agás o--- agás o [a materia de] galego.

Estela, irmá de Vitoria cae do lado galegofalante de educación infantil e recibe a súa primeira escolaridade neste idioma. Mais para ela a castelanización comezará cedo, xa no primeiro curso de primaria, ao serlle aleatoriamente asignada unha profesora que imparte as súas aulas maioritariamente en español.

Ex. SPR 03 ES1 09:40

ES Penso que en primaria--- a ver, si. Pero (.) aí xa había--- máis profesores. Que se en parvulitos tes unha profesora, en primaria tes bastantes máis.

EN Hmh.

ES Xa hai bastantes máis posibilidades de que che falen en castelán e penso que si, que houbo---//. Por exemplo, a min en primeiro e segundo de primaria

deume [nome de profesora] e falaba---//. A ver, penso que algún galego tiña pero--- teño o recordo de que que non era moito, non sei se estou no certo ou non. [...] Aí houbo máis contacto co castelán do que houbo en parvulitos. Moito máis.

Como a sorte dos informantes é dispar, a informante Rosa cae do lado castelanfalante do CEIP e declara ter recibido a escolaridade nese idioma. Segundo o seu testemuño, nas súas aulas aos alumnos e alumnas “mandábanlles falar galego na clase de galego”, mais con resultado negativo (véxase extracto SPR 07 neste mesmo capítulo). Os intentos do profesorado de animar á utilización do galego, por limitado que tal uso fose ás clases deste idioma, parecen non dar resultado. Amaro, como xa expuxemos noutro apartado (ANT 18 e 19), lembra con especial agarimo a Anabel Souto, aquela profesora que trataba de animar, sen demasiado suceso, ao resto de alumnos para que falasen galego coma el.

Abel, pola súa parte, declara ter aterrado no lado galego da educación infantil á súa chegada ao CEIP. Este informante garda un fermoso recordo desa etapa, que no seu caso se caracteriza por un ensino activo, en contacto moi próximo co medio social e natural, no que eventos como o desastre do Prestige, acontecido naquelas datas, foi convertido nun recurso educativo de primeira orde (ANT 51). O informante Abel, desde os seus vinte anos de idade, considérase hoxe unha persoa afortunada por causa do tipo de escola que lle tocou experimentar naquela altura. Foi unha escola que se desenvolveu exclusivamente en galego, feita a excepción das horas preceptivas da materia de lingua castelá. “Despois foi decaendo a cousa”, manifesta porén o entrevistado cando se refire á educación primaria, nunha expresión que, dado o contexto da entrevista, consideramos aplicábel tanto ao aspecto pedagóxico como ao idiomático.

A informante Vitoria fai fincapé no uso ritual do galego que se facía no CEIP durante o seu paso pola educación primaria: obras de teatro de fin de curso e outros pequenos espazos festivos reservados para esa lingua como podía ser a celebración do Samaín, actividades temporais nas que se daba un uso restrinxido do galego por parte de profesoras e profesores habitualmente castelanfalantes.

Con todo, o testemuño que máis arestas presenta é o de Ánxela. Lembremos: Ánxela é a galegofalante solitaria á que lle pesa grandemente esa condición. Nos anos de primaria mantén o seu hábito lingüístico en singularidade até que nun momento determinado decide pasarse ao castelán coa intención de integrarse. Cando o transcurso das entrevistas é preguntada polas súas

relacións idiomáticas co profesorado, Ánxela, ao igual que Vitoria, saca a relucir argumentos de tipo ideolóxico para explicar a conduta lingüística das mestras e mestres. Este é o seu testemuño:

Ex. SPR 04 AN1 37:52

AN E--- (0.5) a ver. É que cos profesores nunca--- nunca cheguei a--- (0.5) nunca cheguei a--- entablar demasiada conversación porque eu entre que era supertímida era--- bueno, era super--- bueno, e sigo sendo e--- o caso é que--  
- si, era consciente de que había profesores que eran galegofalantes e había outros moitos profesores que eran--- que eran castelanfalantes porque ou ben eran de [capital de provincia] ou ben porque estaban na mesma situación que moitos cativos que se criaron falando en castelán ou, bueno, moitas--- moitas razóns (0.5) ou xa directamente pola súa ideoloxía política que/ que nese--- nese tema creo que me decanto máis por esa opción, que era máis pola ideoloxía política polo que falaban en--- castelán.

EN Hmh.

AN Pero bueno, eu decía : *Fastídiame bastante, pero bueno é o que hai (risa leve).*  
*Polo menos hai un que outro que si, que fala en galego :, pero---//*

Cando o entrevistador inquire directamente sobre a posíbel existencia dalgún tipo de situación conflictiva co profesorado por razón de lingua, Ánxela lembra subitamente unha interesante situación, a existencia de “algunha profesora” coa que mudaba de lingua para o castelán, por medo a que á docente lle sentase mal que algunha alumna falase en galego. Así o conta Ánxela:

Ex. SPR 05 AN1 38:47

EN Pero en todo caso cara ti sempre foron respectuosos os profesores, ou non?  
Ou houbo algún =que che dixo algo=.

AN =Si, si=

EN Ou algunha historia---



AN M--- E--- a min non---/ a min os profesores non me dixeron nada por---/. Non, nese--- nese sentido non. Bueno, en xeral eran respectuosos pero--- [...] nunca me fixeron ningún comentario por falar en galego.

EN Hmh.

AN (Parece lembrar subitamente) Pero bueno, agora que o penso había con algunha profesora coa que si falaba ás veces en castelán porque si, porque creo que asi---/. Era tamén polo tema que---- mencionei anteriormente, porque así me sentía máis cómoda ao ver que ao mellor--- ao mellor desa forma non me collían manía. Había menos posibilidades de collerme manía, non sei por que tiña esa mentalidade na--- esa idea na cabeza pero si, con algún que outro si que falaba castelán. Pero bueno, que va, cos profesores na maioría dos casos sempre falei en galego.

O relato de Ánxela está, neste e noutros apartados, revestido dun halo de angustia. O conflito lingüístico que Ánxela vive dun xeito especialmente dramático lévaa en ocasións a situacións dunha forte autoculpabilización que ás veces rematan, de xeito bastante sorprendente, cun aliñamento parcial coas teses e posturas ideolóxicas dos profesores que se encargan de influír negativamente no seu hábito de se expresar en galego con normalidade. O seguinte extracto merece unha especial consideración.

Ex. SPR 06 AN1 15:55

AN Si, os profesores [do CEIP] sempre foron respectuosos. O que pasa é que a min víñame sempre esa mentalidade de integrarme. Bueno, eso foi un pouco estúpido pola miña parte e é que, a ver, está ben falar galego e está ben emplear ambos idiomas pero é que eu empleaba o galego para todo e eso estaba--- estaba realmente mal porque nunha cla/ na asignatura de castelán obviamente non se pode falar galego a non ser para algún tema en concreto. Pero non, eu empleaba o galego para todo porque estaba acostumadísima a falar galego e aínda que entendía perfectamente o castelán e sabía falar castelán, non sei tiña na--- tiña na cabeza de que non--- de que non me adapto ao castelán e vou falar sempre en--- en galego. E--- para asignaturas como

castelán ou algunha outra que se daba en castelán eu empleaba--- eu empregaba o galego e obviamente a eses profesores parecíaalles mal. E--- (1.0) bueno sin embargo os ejercicios e todo o demais o contestaba en castelán, pero na clase en concreto referíame a todo o mundo en galego.

EN Hmh.

AN E bueno, logo cambiou e en cada asignatura falei o idioma que se debía falar e--- cambiou a cousa.

EN Sen embargo aos profesores eses parecíaalles mal que ti falases en galego.

AN (Alza a voz) Parecíaalles mal que falase galego na asignatura de castelán.

Hai varios trazos neste relato de Ánxela que merecen, insisto, unha análise máis detallada. Comecemos: trátase dunha alumna que é a única galegofalante da clase. Ánxela atópase culpábel de certas condutas asociadas ao seu hábito lingüístico, en concreto dunha certa utilización –parcial, como vemos— do idioma galego nas aulas de lingua castelá. Ánxela utiliza expresións certamente contundentes referidas a si mesma para expresar a súa alegada culpa: asegura que tal feito foi “un pouco estúpido” pola súa parte, declara que tal conduta “estaba realmente mal” e por dúas veces no extracto cualifica de obvio o feito de que aos profesores lle sentase mal a utilización do galego nese contexto. Mais Ánxela, por outra banda, afirma non falar *sempre* en galego nas aulas de castelán senón que di contestar nesta lingua “os ejercicios e todo o demais”, expresión que introduce unha certa dúbida sobre o alcance real, a cantidade e calidade dos momentos nos que falaba en galego dentro das aulas de lingua española. Ademais, e como é de imaxinar para quen coñeza a realidade lingüística de Galiza, Ánxela declara que naquela altura “entendía o castelán perfectamente e sabía falar castelán”, unha lingua que a arrodeaba por todos lados. Dadas estas circunstancias, o problema, de habelo, non parece ser de eivas na aprendizaxe dunha lingua ou de falta de competencia nela, senón que a situación de conflito que acaba marcando a Ánxela provén do hábito adquirido de se expresar naquel contexto, e sempre parcialmente, nunha lingua diferente, neste caso na lingua propia do país no que vive. Con todo, Ánxela mantense firme na autocensura e dun xeito vehemente demostra aliñarse coa posición daqueles profesores que coutaron a súa expresión en galego naquel particular contexto.

O relato de Ánxela neste punto debe ser comparado co de Rosa. Cando esta informante fala sobre a súa escolaridade primaria, integramente en castelán, refire o seguinte:

Ex. SPR 07 RO1 05:15

RO Si, na clase de galego tamén [falabamos en castelán]. Si ('). Mandábanos--- falar en galego, pero nada.

Non existe constancia de que a falta de uso do idioma galego nas aulas de lingua galega provocase en Rosa ou nos seus pares, todos castelanfalantes, sentimentos de culpabilidade equiparábeis aos de Ánxela por non falar enteiramente en castelán nas aulas desta materia. Os relatos de Rosa e Ánxela son feitos que, postos un ao lado do outro, suxiren un tratamento asimétrico na consideración pedagóxica de ambas as linguas. O que para Ánxela supuxo unha situación conflitiva que remata en autoculpabilización, para Rosa non comporta trauma ningún.

Mais o panorama do conflito polo uso do galego e o español nas aulas das respectivas materias de lingua enriquecese co testemuño de Amaro. Lembremos que este informante, galegofalante en situación de singularidade durante a educación primaria, é posto como exemplo por parte dunha profesora co obxectivo de animar ao resto de alumnos da clase, todos castelanfalantes, para falaren en galego. Retomamos o extracto do capítulo 5, *Antecedentes*:

Ex. SPR 08 AM1 31:29 (ANT 19)

AM E--- de Anabel Souto si. Falaba con (.) comigo falaba galego e incluso (.) m--- intentaba que os (.) que outros compañeiros se animasen precisamente (reproduce as palabras da profesora) : *Agora que tedes un compañeiro*, : iso lémbroo : *Falade galego* :. Bueno, non houbo xeito ningún.

Como vemos, ao igual que no relato de Rosa, estes esforzos da profesora foran infrutuosos. Porén o relato de Amaro segue, de xeito que del obtemos un testemuño da utilización da cualificación avaliativa de NM (necesita mellorar) como recurso regulador do uso das linguas galega e castelá nas respectivas materias.

AM Houbo--- non sei exactamente en que trimestre de que curso (.) decidira poñerlles a todos os seus alumnos, porque estaba farta de que non falasen galego, un--- necesita mellorar en expresión oral de galego. E--- como a min non mo ía poñer obviamente, púxome en castelán.

Como queira que fose, e a pesar de todas as eivas, tanto o uso como o tratamento pedagóxico da lingua fai que o CEIP, na opinión maioritaria dos informantes, sexa globalmente considerado como máis amigábel cara ao galego que o instituto no que cursarán os seguintes anos escolares.

#### RESUMO

En definitiva, os antecedentes que os e as informantes traen consigo como produto das súas relacións idiomáticas co profesorado do CEIP pódense resumir nos seguintes puntos:

- Unha altísima aleatoriedade na consideración e o uso do idioma galego por parte do profesorado como lingua vehicular do ensino e como lingua habitual de relación co alumnado. Esta circunstancia provoca a existencia de diferentes experiencias e de vivencias moi diferenciadas en relación co idioma galego entre as persoas informantes.
- Unha liña xeral de descenso no uso do galego ao longo da escolaridade no CEIP. Con carácter global, nas informantes hai máis percepción do uso galego por parte do profesorado nos cursos baixos (educación infantil e primeiros cursos de primaria) e menos nos cursos altos.
- A existencia de situacións problemáticas e conflitivas como as narradas por Rosa, Amaro e sobre todo Ánxela, que se refiren á ocultación do uso do galego con determinado profesorado ou ao conflito pola utilización do galego en determinadas situacións pedagóxicas.

Estas tres tendencias terán a súa continuidade e provocarán o afloramento de situacións conflitivas co profesorado, aínda máis intensas, nos seguintes anos de escolaridade, unha vez ingresadas as persoas informantes como alumnas no IES. Ese será o tema do apartado que segue.

## 7.2. SITUACIÓNS CONFLITIVAS E ATAQUES POR PARTE DO PROFESORADO A ALUMNOS GALEGOFALANTES

Despois de nove anos de escolaridade, contados entre as etapas de educación infantil e primaria, os alumnos e alumnas que nos informan ingresan no IES obxecto do noso estudo. A aleatoriedade nos usos lingüísticos, produto desa falta real de planificación lingüística e educativa, vai ter a súa continuidade no novo centro educativo. A sensación de aleatoriedade é tal que incluso as tendencias maioritarias observadas e rexistradas na etapa da educación primaria distan moito de seren consideradas como absolutas. Este é, por exemplo, o caso da valoración que unha maioría dos entrevistados fai por volta da maior empatía cara ao idioma galego no CEIP que no IES. Unha voz claramente discrepante con esta visión xorde en Olalla, para quen, contradicindo esa opinión maioritaria dos e das outras informantes, “os profesores do instituto falaban máis galego porque non eran tan rancios” como os do Colexio de educación infantil e primaria. Todo, en fin, seguirá sucedendo en dependencia dos profesores e profesoras cos que as alumnas e alumnos se relacionen máis, cos profesores cos que lles toque máis horas de clase ou máis actividades complementarias. Pero a proliferación de situacións de conflito lingüístico aberto entre profesores e alumnos, sen ser xeneralizada (pois non afecta a todas as persoas informantes), si vai ser importante e puntualmente vai estar revestida dunha gravidade notábel.

Segundo o testemuño dos e das informantes, as situacións conflitivas co profesorado por causa de lingua van existir en menor medida que as que se deron cos compañeiros e compañeiras, mais, ao igual que sucedera coas relacións entre iguais, nin sequera fará falta ser galegofalante efectivo para verse involucrado nelas. No testemuño das persoas informantes, bastará unha defensa puramente teórica da lingua para que se dea a existencia dun sentimento de ser albo dunha persecución, ás veces velada e ás veces manifesta, por parte de membros concretos do profesorado. Testemuños de enfrontamentos, polémicas puntuais, discusións e intercambios de pareceres por cuestións lingüísticas entre alumnos e profesores abundan en varias das informantes. Por exemplo, Vitoria, castelanfalante naquela altura, lembra certa discusión coa profesora dunha materia de lingua estranxeira cando lle expresa a súa opinión favorábel a usar o galego como idioma para as traducións. A mesma informante dá conta dun “forte

enfrentamento” cando ela e outro alumno, tamén castelanfalante na altura, lle recriminaron a outra profesora a súa continuada deturpación de topónimos galegos nas aulas da lingua que impartía. Olalla relata unha grande incomodidade diante dunha profesora que polos seus comentarios arredor do galego “parecía de Galicia Bilingüe”. E Helena, pola súa parte, relata actitudes de rexeitamento bastante diluídas por parte de profesores que “che collen manía” por falar ou defender o galego, e fano a base de “caras, maneiras de falar e xeitos de comportarse contigo”. Mais en todos estes casos movémonos principalmente no terreo da inconcreción, pois ou ben os testemuños non son suficientemente claros na súa exposición e potentes no seu contido, ou ben non son suficientemente decisivos para suxerir que estas diferenzas de opinión ou enfrontamentos abertos con membros do profesorado, aínda que exercidos polos docentes desde a súa posición de poder, tivesen a entidade suficiente como para influír decisivamente nos hábitos lingüísticos das alumnas.

A unhas categorías diferentes pertencen outras situacións que Amaro, Uxío e Paulo relatan. Son situacións que posúen a suficiente entidade como para permaneceren de xeito constante na memoria das e dos informantes e seren lembradas como eventos determinantes varios anos despois de teren sucedido. Son acontecementos que proveñen do profesorado e sitúan a persoa galegofalante e adolescente nun terreo de crecente hostilidade dentro do seu propio centro de ensino.

#### ACCIÓNS DE SINGULARIZACIÓN DOS INFORMANTES COMO GALEGOFALANTES DIANTE DOS SEUS PARES

Segundo os relatos de Uxío e Amaro, en ocasións a actitude do profesorado ía encamiñada a remarcar a súa condición de galegofalantes en situación de singularidade diante dos compañeiros e compañeiras. Isto facíase dun xeito inconveniente, extemporáneo e gratuíto, que provocaba o malestar do adolescente. Uxío, o informante que no momento das entrevistas é un estudante universitario de dezanove anos, ten un falar expresivo mais descontinuo, inzado de silencios longos e tamén de bruscas mudanzas de ritmo. Galegofalante en singularidade durante toda a educación primaria e os primeiros cursos de ESO, Uxío esgrime a fartura da súa situación de galegofalante solitario como motivo para a claudicación e a mudanza de lingua cara ao español. Á parte da consabida e crecente singularización sufrida por parte duns iguais todos castelanfalantes, Uxío relata certo sentimento de fastío ante a aparición de expresións que inciden novamente na súa especialísima característica, esta vez xurdidas por parte de profesores

ou profesoras. Repárese que nin sequera fai falta que tal singularización pública sexa produto do menosprezo cara á lingua ou o falante, ou responda a unha vontade de ataque lingüístico por parte da profesora. Este é un exemplo que o informante relata, correspondente ao seu segundo ano de estadía no instituto, na que a profesora, querendo animar a Uxío para non mudar de lingua e seguir falando en galego, singularízao no medio da clase de tal xeito que ao alumno chega a resultarlle chocante.

Ex. SPR 10 UX1 42:55

UX A ver, así que recorde en primeiro de ESO (0.5) estaban--- había algúns que (3.0) por exemplo a min Irene a de [materia] sempre me falaba en galego.

EN Hmh.

UX (2.0) Daba a clase creo que en galego (1.0) pero a veces con outros escapábaselle o castelán e tal. (3.0) E--- acórdome que unha vez/ esto era moi típico. O típico que tes que dicir algo de memoria e vai dicindo un a un de memoria, de memoria, de memoria a fórmula ou o que sexa, todos en castelán, en castelán, en castelán, en castelán, chegan a min en galego e todo o mundo [pon cara de estrañeza, como remendado os compañeiros]. Bueno, xa non, porque xa sabían. E unha vez en segundo de ESO dixen : *Bueno, vouno dicir en castelán xa estou un pouco farto* : Díxeno en castelán e [a profesora dixo]: (') *Fala en galego, home!* : E eu--- [dixen] : *Non! Pois en galego* : (risa leve).

E o relato segue. Como relacionando vivencias e sensacións, acto seguido Uxío emprende a narración doutro suceso, se callar bastante máis agre que o anterior. Trátase dun episodio vivido no transcurso dunha clase cun determinado profesor como protagonista. Antes de narrar o feito Uxío declara que con ese profesor en particular —a quen chamaremos Barreiro—, e sen que sexa capaz de explicar por que, dáballle vergoña falar en galego.

Ex. SPR 11 UX1 43:59

UX E a ver. Con mais profesores--- (2.5) N--- (3.0). Non sei. Con Barreiro non me gust/ sempre me daba moita vergonza falar en galego.

- EN Por que?
- UX (2.0) Non sei. (2.5) (risa leve) Era/ era algo de---/ era algo de : *Uf, con este fálalle en castelán* :. Era algo un pouco (1.0) sin explicación. (1.0) E (4.0) E a outros profesores/ (2.0) buf! (1.0). É que xa nin me acordo (2.0). A ver, eu en xeral cos que daban clase en castelán faláballes en castelán (2.0).
- EN Hmh.
- UX Pero si que é certo que a veces/ (1.0) pff! E--- (1.0) Si. A veces si se me tiña que escapar o galego sabía con cales podía e con cales non. (4.0) Bueno. (1.5) Por exemplo con (profesor) Sanfiz tampouco---/ non sei--- falaría en galego, por suposto. E (2.0) e unha vez acórdome que Barreiro díxome : *Pero, a ver, ¿tú es que eres muy despistado por tu forma de ser o es que (') hablas gallego y te avergüenza?* : E eu : *No, es que soy muy despistado por mi forma de ser* :. : *Ah, vale* :. (voz moi baixa) Bueno. (3.0) (Retoma voz alta) E creo que lle dixen a verdade.

Con este mesmo profesor Barreiro rexistramos outro sucedido, cuxo protagonista é o informante Amaro, outro galegofalante en situación de singularidade. Lembremos que entre Amaro e Uxío hai cinco anos de diferenza en idade, que é a distancia que media entre un feito e outro dos aquí relatados. A pesar de que na consideración xeral de Amaro sobre o profesorado do instituto abonda o profesorado máis ou menos favorábel ao galego, tamén aparecen de xeito destacada outra parte de docentes cunha actitude negativa e, na súa valoración, desprezativa cara ao escasísimo alumnado galegofalante.

Ex. SPR 12 AM1 01:04:15

- AM [...] Incluso había algún [profesor] (.) moi concreto que era moi--- contrario incluso. Contrario.
- EN Hmh.
- AM En galego e incluso--- (arremeda ao profesor) : *Ti--- que sei que falas gallego, que non sei que, ja ja, falas gallego* : Non vou entrar en detalle porque creo



que siguen--- traballando (.) pero algún en concreto--- (xesto de forte desaprobación) Mh!

Momentos máis tarde na entrevista Amaro decídese a entrar en detalles e concretar máis sobre a actitude do profesor, que resulta ser o aquí chamado Barreiro, o mesmo do que Uxío falara. Amaro, dez ou once anos despois de teren sucedido, móstrase especialmente doído coa lembranza de certos momentos como este:

Ex. SPR 12B AM1 1:07:57

AM [...] Algún profesor, destes, dos que xa teñen moitas cousas negativas (.) ademais, si. M--- porque teñen que manter ese ton burlesco de superioridade, de : *Eu son o profesor que manda, son o xefe* :. Homes, sobre todo (risa). Entón-- -- pois si. Que xa soen tratar mal os alumnos.

En Hmh.

AM Algún caso moi concreto, si. (Reproduce palabras do profesor) : *Ti, Amaro, porque ademais falas galego* :. E--- si.

EN Na clase?

AM Na clase, na clase e, si, con alumnos diante. Casos moi concretos. [...] Probablemente en primeiro ou segundo da ESO. [...] De dicir eu, falar eu algo en galego [...]. Lembro eu esa--- non burla pero--- dicir algo en galego e repetilo como (arremeda voz grave do profesor) : *Ho, díxoo en galego* :. (2.0) Si. E--- (como dirixíndose ao profesor) : *Por que o repites? Non tes por que repetilo porque non fai falla (risa). Se o dixese en castelán non mo repetías :* (Suspiro). E--- ou si, non sei, atopar gracioso algunha intervención miña e dis (volve dirixirse imaxinariamente ao profesor) : *Por que é graciosa esta intervención? (3.0) Por que é graciosa? Por que che fai gracia? :* Bueno. Porque hai---/ cada un pensa o que pensa, o que pasa é que se es profesor non podes--- non podes ou non debes actuar como ao final fas.

Os de Uxío e Amaro son extractos que marcan unha liña ascendente en gravidade que vai desde a singularización dos alumnos como galegofalantes, nunha idade adolescente no que tal situación de singularidade pesa en exceso, até o desprezo producido polo “ton burlesco”, publicamente exhibido, do profesor cara ao único alumno que se expresa en galego. No seguinte apartado seguiremos nesta liña e incidiremos no relato de ataques directos e públicos por parte de membros concretos do profesorado a un alumno galegofalante, o informante Paulo. Estes relatos constituirán os testemuños máis serios e ferintes dos rexistrados ao redor da relación lingüística entre profesores e alumnos no presente traballo.

#### ATAQUES DIRECTOS A UN ALUMNO GALEGOFALANTE POR PARTE DE DOUS MEMBROS DO PROFESORADO

Retomemos os extractos SIN 55 e SIN 55B nos que Paulo, alumno recentemente pasado ao galego, na primeira das entrevistas daba conta de certa desagradábel sensación producida polas reaccións de amizades e outros adolescentes ao seu novo hábito lingüístico. Nun momento determinado, unha mención do informante sobre a molestia que lle provocaba “algún profesor” cando lle inquiría sobre o seu uso do galego, fai saltar a luz de alarma no entrevistador, que lle pide máis información sobre o tema. Lembremos o xa relatado no extracto en cuestión e continuemos avanzando na narración dos feitos:

Ex. SPR 13 PA1 50:22 (SIN 55)

EN Algunha actitude de--- alguén que se estrañou de que fixeras iso [falar en galego] ou que che dixera algo?

PA Non--- algún amigo e tal. Pero bueno, eso tampouco me--- (.) non me afectaba tanto. O que máis me afectaba era (.) a xente de---/ que era así un pouco máis maior, que (0.5) sempre tiñas contacto con ela, que sei eu, do deporte e amizades familiares de---//. Algún profesor tamén que dicía : *Por que cambias ao galego agora?* : e (2.0) asociábao =a-----

EN =Algún profesor?=  
=

- PA Asociábao ao tema político. Esa xente que che dicía, de certa idade, asociábao ao tema político sempre. (1.0) Non sei, ofendíame un pouco, si que me molestaba máis que (.) que os meus amigos.
- EN Algún profesor, dixeches?
- PA Si.
- EN Conta.
- PA (1.5) Algunha profe de [materia]. Algunha profe de [materia] porque cadroulle, non ten que ver nada a materia con---//. Pero bueno, politicamente si que (.) flojeaba un pouco esa profe.
- EN Aha. (2.0) E como foi a cousa? Que che dixo?
- PA Nada, metíase así un pouco comigo, así de coña, sempre decía así con pullitas e tal, pero--- molestaba.
- EN (1.0) Na clase? Fóra da clase?
- PA Non, na clase, na clase.

Paulo certifica que as continuadas “pullitas” da profesora, que Paulo evita nomear mais que chamaremos Remedios, producíanse no espazo académico, publicamente e no exercicio do seu labor profesional. Na continuación do relato Paulo afirma que o obxecto dos comentarios burlescos ou inquisitorios por parte da profesora nin sequera se debían ao uso da lingua galega que o informante puidese facer na súa aula, posto que con ela falaba en castelán. En concreto, sempre segundo o informante, as chanzas baseábanse no coñecemento por parte da profesora Remedios da mudanza lingüística que Paulo puidese estar experimentando noutros ámbitos.

Ex. SPR 13B

- EN Diante dos compañeiros?
- PA Si. Bueno, eu con ela falaba en--- (1.0) en castelán, clase en castelán. Pero bueno, si que sabía que falaba en--- en--- que estaba empezando a falar galego

fóra da súa clase e sempre (.) facía así algún comentario que ofendía. E claro, tampouco lle ibas contestar mal á profe. (2.5) Home, despois eso, estaba en--  
-/ bueno, tiñamos clases separadas. Algúns---// non sei como se chamaba eso.  
Agrupamiento non era---

EN Diversificación? Agrupamento específico?

PA En segundo e terceiro. Eramos dez persoas ou algo así.

EN Si, si.

PA Era máis familiar a clase e tal. Claro, despois si que lle respondía un pouco. O sea, non lle podía faltar, evidentemente, que era a profesora pero cando me empecei a cansar un pouco si que xa me---//. Despois pasaba, xa bueno, dependendo de---//

EN Insistía no tema. Non é que cho dixera unha vez, é que insistía no tema.

PA Despois xa me daba un pouco igual. Xa se facía de broma porque xa case que nin molestaba. Xa pasaba. Non te vas cabrear. Pero ao principio si que me fastidiaba bastante.

EN Que anos tiñas ti daquela?

PA Quince ou por aí.

EN Se podes especifica un pouco máis sobre o que che dicía. Que pullas, que tipo de pullas ou---

PA (Pensa) Ps---

EN Algo que che dixera---

PA A verdade é que tampouco teño na memoria moito esas cousas. Preferín olvidalas. Pero non sei eran---//. (3.5) non sei xa---. Asociábaas a---/  
Asociábaas ao tema político e cousas así. Tampouco---//.

Paulo, alumno de aproximadamente quince anos, decide mudar parcialmente de lingua desde o castelán ao galego, no que vai ser o inicio dun proceso que o converterá en galegofalante estábel. Esta gradual mudanza lingüística vai, ao igual que noutros informantes, bastante aparelada a unha toma de conciencia de carácter político, social, ecolóxico. Nese momento, unha profesora coa que Paulo se expresa en castelán, decide emprender contra el unha marcaxe continuada que ten por obxecto tanto a súa ideoloxía como o seu recentemente estreado hábito galegofalante, aínda non inaugurado con ela. As acometidas da profesora, que producen un inevitábel malestar no adolescente, vanse prolongar no tempo, e vanse producir diante dos compañeiros e compañeiras de Paulo, que son castelanfalantes. Estes ataques non van ser respondidos por Paulo, dada a situación de desequilibrio de poder no que se efectúan. A elección de Paulo, segundo o seu propio testemuño, vai ser a de abstraerse da incómoda situación e ignorar as agresións verbais. E despois, ao longo do tempo, preferir esqueceras.

Este esquecemento voluntario de Paulo vai atinxir unha outra situación da que este alumno foi involuntario protagonista e da que o investigador ten coñecemento previo no momento en que Paulo verte o seu testemuño. Trátase dun feito acontecido tres anos antes da entrevista. Este acontecemento ten como protagonistas a un profesor do instituto ao que chamamos Sanfiz e a un Paulo adolescente, neofalante recente. Recollemos para a narración do sucedido o testemuño recollido no diario de campo do traballo realizado naquela altura (Rodríguez Carnota, 2013) o que tamén se consignan situacións de conflito lingüístico no contexto do IES que estudamos. O incidente prodúcese cando Paulo se ve obrigado a entrar na sala de aula no medio dunha determinada actividade para recoller as súas pertenzas. Paulo, en proceso de estrea do seu novo hábito lingüístico, vai na procura da súa mochila a unha sala onde se atopan os seus compañeiros e compañeiras de nivel xunto co profesor Sanfiz. Paulo peta na porta como é costume, ábrea e diríxese ao profesor, esta vez en galego. O diálogo entre alumno e docente, segundo a narración do propio Paulo, desenvolveuse aproximadamente do seguinte xeito:

PA Ola. Podo coller a miña mochila, que teño que marchar?

SF ¿Qué?

PA Que se podo coller a miña mochila, que teño...

SF Es que no te entiendo.

PA Eu quería coller a miña mochila porque me teño que ir...

SF No sé lo que me estás diciendo. No te comprendo.

Paulo decátase do intento de brincadeira do profesor a costa da lingua galega que o alumno fala e, vítima nunha situación na que os seus compañeiros e compañeiras observan expectantes, decide repregarse e falar en castelán.

PA Que si puedo coger la mochila que me tengo que ir.

SF Ah, si, hombre, claro.

Paulo colleu a mochila e foise entre as risas dos pares presentes na aula, que entraron deste xeito a colaborar na chanza do profesor.

Días máis tarde, Paulo, naquela altura alumno activo dentro do equipo de dinamización da lingua galega do instituto, conta esta ferinte anécdota ás compañeiras. Tres delas organizan un vingativo plan: durante uns días mudarán o seu hábito lingüístico castelanfalante e se dirixirán a ese profesor en galego, “a ver que pasa”. Unha das compañeiras é a informante Helena. Varios días máis tarde, as tres alumnas paran ao investigador por un corredor do instituto. “Problema solucionado”, din orgullosas. “Levamos días falándolle en galego a Sanfiz, e nada: enténdenos perfectamente”.

No transcurso da entrevista o entrevistador fai referencia a este feito, que obra no seu coñecemento, co obxecto de observar como é interpretado por un Paulo máis evolucionado persoal e lingüisticamente, a tres anos de distancia. O ritmo de Paulo é lento e pausado, aínda que con súbitas variacións de ton. Hai momentos nos que o entrevistador se sente como levando da man ao entrevistado por un camiño de brasas ardentes, onde o informante non desexa parar máis tempo do que impón a cortesía de responder algo que lle está a preguntar un antigo profesor. A seguinte pasaxe é claramente un destes momentos. Seguimos o relato da entrevista desde onde o deixamos no extracto SPR 13B.

Ex. SPR 14 PA1 53:49

- EN E aquela historia que tiveras con Sanfiz?
- PA (0.5) Puf, xa non me acordo. Por que fora? Boh, tampouco digas nomes.
- EN Borrámolo se queres despois. (2.0) E--- polo---//
- PA Me acordo que tivera, pero non me acordo por que fora.
- EN Que foras (.) pedir permiso para entrar na clase para recoller unha mochila (1.5) e el dicía que non entendía, ou non sei que.
- PA Si, algo así foi. Non me acordo moi ben, pero aí si que me acordo que tivera aí un detalle. (2.0) Bah, pero tamén era así por (') meterse con un pero (1.0) non de insultar pero si que (.) cando tes así quince anos si que ofende. Pero bueno, ese profesor---//

O primeiro que chama a atención do investigador é a renovada falta de memoria demostrada por Paulo, quen parece ter case esquecido tan feridor momento. O segundo son as extremas cautelas á hora de lembrar o episodio, xunto os continuados intentos de rebaixar o ton do sucedido, de quitar ferro a un lance que marcou época nos e nas que daquela participaban no EDLG. O entrevistador insiste.

Ex. SPR 14B

- EN Recordas aquel feito?
- PA Si.
- EN Conta.
- PA O sea, non me acordo de---/. (1.5) Nada, fora o que dicías ti. De pedir permiso por algo e dicía : *Bah, non entendo o que dis* : e cousas así.
- EN Aha.
- PA (') Claro, iso sempre ofende.

- EN (1.0) Aha.
- PA Dis ti, por que un profe se mete conmigo se lle pido algo amablemente (.) de boas maneiras e (.) en galego? Por que che ten que responder mal?
- EN Hmh.
- PA E claro, sempre causa (1.5) risas nos teus compañeiros, (1.0) nas túas amizades e sempre (1.5) te toca un pouco a moral.
- EN E por que se rin os compañeiros?
- PA Home! Polo--- polo feito de que--- (leve risa nerviosa) de que un profesor che esta facendo--- a graza (5.0).

Segundo mostra a transcripción, neste momento un logo e significativo silencio se produce entre o entrevistador e o entrevistado. Aquel, ante a evidente incomodidade do informante, decide variar lixeiramente o foco da entrevista, escapar deste lance concreto e preguntar por outras situacións conflitivas que, para alén das xa relatadas, Paulo puidese ter sufrido naquela altura por falar en galego no instituto. Paulo reorienta o seu relato cara á narración de tensos momentos relacionados non directamente coa súa práctica lingüística senón máis ben coa súa pertenza ao movemento estudantil.

Mais ao final, e entre unha escaseza de palabras que segue a resultar chocante, Paulo no seu parco relato acaba confirmando ao seu xeito os extremos máis salientábeis do crucial episodio sucedido co profesor Sanfiz: *a)* que o docente se meteu con el pola súa utilización da lingua galega na aula, *b)* que o profesor tratou de ridiculizar a Paulo publicamente e no desenvolvemento do seu labor profesional, *c)* que os compañeiros presentes na aula riron de Paulo e da ocorrencia do profesor, polo que o uso da lingua galega foi tomado, con éxito, como motivo de chanza e brincadeira pública, *d)* que o adolescente e neofalante Paulo, naturalmente, se sentiu ofendido e humillado por esa situación.

As fallas de memoria de Paulo son, como máis tarde se verá, autoinducidas. Como querendo probar a veracidade e exactitude do sucedido, rexistrado no diario de campo e a duras penas recoñecido por Paulo, o investigador decide introducir o tema na segunda das entrevistas con Helena, protagonista secundaria do lance. Helena, lembremos, foi unha das alumnas a quen



Paulo recorreu indignado para contar a súa desagradable vivencia co profesor Sanfiz diante dos seus compañeiros. Mais cando o entrevistador saca á luz o tema, Helena demostra unha falta de memoria semellante á de Paulo, se non máis acusada.

Ex. SPR 15 HE2 13:28

EN      Ti lembras aquela vez cando Sanfiz se metera con Paulo porque lle entrara na clase dicindo non sei que historia e Sanfiz como que o vacilara polo feito de que dicía que non entendía galego?

HE      (1,5) Non me acordo.

EN      A ver, foi unha =vez=

HE      (Interrompe) =Non= me estrañaría pero---

O entrevistador, certamente desorientado, decide relatar de novo o sucedido desde o principio, dando todo tipo de detalles sobre a situación como tres anos antes lla contaran. Isto parece espertar a lembranza de Helena, quen subitamente reacciona:

Ex. SPR 16 HE2 14:07

HE      É verda! Si, si.

EN      Cántame o que lembres diso, dese--- dese sucedido.

HE      Ufff (risa).

EN      Como se borra a memoria, eh? =É tremendo=

HE      =Non me acordaba= para nada.

EN      A ver, estabades en cuarto---

HE      (Moi sorprendida) Si--- (risa desinhibida).

[...]

HE Non me acordaba para nada. E inda así tampouco me acordo moito. Pero si que me acordo que Paulo viñera a nós todo indignado e nós (reproduce con ton de moita sorpresa): *Pero iso non é posible!*: Empezamos a falar durante uns días en galego [ao profesor Sanfiz] e despois pasarámonos ao castelán. Pero xa éranos difícil// Que escusas! Éranos difícil falar en galego coa xente na clase, pero si. Creo que faláramos en galego durante un par de días ao profesor. Creo recordar que si.

Tamén a duras penas Helena acaba certificando a secuela inmediata do lance de Paulo co profesor Sanfiz aquela actitude emprendida polas compañeiras, todas castelanfalantes naquela altura, que deciden dirixirse a ese profesor en galego. Nótese que Helena fai fincapé na temporalidade da actitude tomada polas alumnas de falar en galego co profesor, situación que segundo ela dura “un par de días”, e en como non foi esta a ocasión definitiva na que Helena se convertese en galegofalante de xeito duradeiro. Esta mudanza había demorar cando menos dous anos a partir da data do incidente de Paulo co profesor Sanfiz.

Debido sobre todo á diferenza de idade, outros informantes non chegaron a coñecer o incidente. Só Estela, nacida no mesmo ano que Paulo mais non coincidente con el nin en curso nin en nivel, opina sobre un evento que non lle sorprende cando o coñece. “Dese profesor [Sanfiz] non me estraña. Falaba en castelán ‘hablaras lo que le hablaras’”, comenta Estela sobre un docente co que, en coherencia coas actitudes lingüísticas e persoais de ambos, se esforza en manter unha prudencial distancia: “El sabía que se viña en plan *jajá*, pois non. Non o facía por ben. Facíao porque quería rirse de ti”.

En definitiva, estamos diante do caso dun alumno que máis claramente entraría na categoría de neofalante. Vilego e autodefinido como pertencente ao selecto grupo dos *vilanchos*, de ambiente familiar castelanfalante e en absoluto comprometido co idioma galego durante os primeiros anos da súa escolaridade, a evolución de Paulo do castelán para o galego sorprende a moitos e alarma a outros. Non se trata, como sucede noutros informantes, dun fillo dunha familia galeguista ou intelectual, senón que provén directamente da clase traballadora non significada política ou ideoloxicamente. Paulo está ben integrado na Vila e no grupo de amizades, onde poida que socioloxicamente ocupase un lugar máis central que periférico con antelación á súa mudanza. Esta, para moitos, súbita transformación lingüística, xunto cos seus

antecedentes sociais e familiares, provoca que a reacción que se constrúe ao seu redor sexa máis virulenta. Lembremos que outros informantes galegofalantes provenientes de ambientes familiares diferentes (docentes, políticos, intelectuais) non dan conta de ataques de tal magnitude por parte de profesores. Para alén das situacións de acoso por parte de iguais recollidas no diario de campo, certificadas polos testemuños doutros informantes mais escasamente recoñecidas polo propio Paulo, este adolescente galegofalante vaise converter en albo dunha acción de acoso e derrubamento por parte de cando menos dous dos seus profesores, Sanfiz e Remedios. Son as destes docentes accións continuadas, en especial a de Remedios, e producidas impunemente durante o tempo dedicado á docencia. E, para maior gravidade, producidas intencionalmente en presenza das amizades, compañeiros e compañeiras de Paulo. Estes ataques, producidos como ningún outro desde unha evidente posición de poder, pretenden quer a claudicación de Paulo como galegofalante, quer deixar ao alumno en evidencia diante do seu círculo de relacións no instituto, erguendo unha especie de cordón sanitario ao seu redor.

Certamente, outros profesores situáronse do lado de Paulo e trataron de apoiar a súa decisión de facer efectiva a súa mudanza lingüística. Mais a enorme situación de presión á que Paulo se viu sometido e a publicidade dunhas agresións que se desenvolvían á luz do día serviron para inhibir mudanzas lingüísticas semellantes noutros informantes, nomeadamente Rosa e Abel.

## RESUMO

- Das dez persoas informantes, tres (Vitoria, Olalla e Helena) relatan episodios de certa incomodidade provocada pola actitude de membros do profesorado a causa do idioma galego que falaban ou defendían.
- Outros dous galegofalantes (Amaro e Uxío) relatan intentos de singularización e comentarios improcedentes que se fan diante dos compañeiros e compañeiras, que provocan malestar e que se recordan anos despois, nas entrevistas. Amaro e Uxío abandonarán a práctica galegofalante normalizada dentro do instituto pouco tempo despois de que se desen as situacións descritas neste apartado.
- Un dos informantes (Paulo) relata ataques directos e públicos provenientes de dous docentes a causa da utilización do idioma galego que iniciaba naquela altura. Cando

menos nun dos dous casos, Paulo establece unha relación directa e inseparábel entre lingua utilizada e ideoloxía política.

- Os ataques a Paulo prodúcense publicamente e no transcurso das aulas. Nun deles, segundo o relato do informante, o profesor atacante busca e atopa a complicidade dos compañeiros e compañeiras de Paulo, que colaboran na chanza e se converten en protagonistas secundarios da agresión.
- Tres ou catro anos despois dos ataques recibidos, Paulo, quen mantén unha práctica galegofalante unha vez abandonado o instituto, pon en práctica unha perceptíbel e declarada estratexia de esquecemento voluntario que parece ter como obxecto evitar revivir a dor, a tensión ou o malestar que aqueles momentos lle produciron.

### 7.3. CONCLUSIÓNS

Cando as persoas informantes cursan educación infantil e primaria no CEIP da Vila, son alumnas e alumnos suxeitos a unha forte aleatoriedade á hora de recibiren as súas clases en galego ou español. Hai informantes que caen do lado galegofalante, con profesorado sensíbel que utiliza a lingua galega como vehicular. Outras e outros informantes, non obstante, caen do lado castelanfalante onde o uso do galego vai estar moito máis coutado. Cada informante terá o seu itinerario lingüístico particular, pois cada profesor ou profesora de cada nivel fai un uso diferente da lingua galega na súa práctica pedagóxica. Unha lei non escrita parece cumprirse: no percorrido académico que as e os informantes fan no CEIP hai máis galego nos niveis inferiores que nos superiores. O ensino castelanízase progresivamente a medida que se avanza nos diferentes niveis do sistema. Durante a educación infantil e a primaria non se rexistran, en xeral, casos demasiado conflictivos co profesorado a causa do uso do galego polas persoas informantes que falaban normalmente en galego, cando menos en comparación co que lles vai vir encima cando inicien a súa andaina no instituto.

Xa no IES, os casos que aquí estudamos como situacións conflictivas e ataques por parte de membros do profesorado cara alumnos por causa do uso que estes fan da lingua galega teñen unha intensidade e unha intencionalidade variábel. Esta intencionalidade vai desde a mera imprudencia singularizadora do alumno galegofalante até a agresión intencionada, pública e

continuada. As situacións de mera incomodidade afectan a alumnas de práctica castelanfalante que emprenden unha defensa dun maior uso do idioma galego nas aulas. Os outros episodios conflictivos, as accións de singularización e as agresións verbais directas por parte do profesorado, afectan a informantes galegofalantes efectivos. Algúns destes lances posúen a suficiente entidade como para apareceren no relato dos e das informantes como sucesos determinantes na súa evolución lingüística. Son sucesos que dificultan o uso do idioma galego como normal e, nalgúns casos, complican o que debería ter sido unha evolución do castelán para o galego libremente elixida, limpa e sen trauma. Obviamente, non fará falta mencionar que nos procesos de mudanza inversos que se rexistran neste traballo, é dicir, do galego para o castelán, e moito menos nas situacións de mantemento do castelán tal e como é norma e costume no ambiente que estudamos, non se rexistra a aparición de ningunha situación conflictiva proveniente do profesorado semellante ás descritas neste capítulo.

## CAPÍTULO 8

### A INFLUENCIA DO CENTRO DE ENSINO NAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DAS PERSOAS INFORMANTES (INF)

Nos seus testemuños, as persoas informantes fan un percorrido por unha serie de vivencias que, relacionadas coa presenza e o uso da lingua galega no seu centro de ensino, poden estar influído de xeito decisivo na configuración dos seus hábitos lingüísticos. Ao lado da xa comentada influencia directa que reciben dos pares, normalmente negativa, e do tamén negativo influxo que alumnas e alumnos galegofalantes en situación de singularidade reciben dalgúns membros do profesorado, extraio do testemuño das entrevistas outro tipo de circunstancias que nalgunha medida poden estar determinando os seus hábitos lingüísticos. Son as seguintes:

1. O uso do idioma galego por parte do profesorado. As condutas de dualidade idiomática e os incumprimentos da lexislación á hora de impartir aulas en galego.
2. A influencia que en termos de consciencia sociolingüística e uso práctico da lingua exercen a materia de lingua e literatura galega e o funcionamento do equipo de dinamización da lingua galega (EDLG)
3. A calidade do idioma galego que se utiliza no instituto e a consecuente autopercepción dos e das informantes como galegofalantes de calidade en relación con ese medio.
4. A configuración da paisaxe lingüística do instituto e dos seus arredores.

Cada unha destas influencias, segundo o relatado nas entrevistas, pode ser de carácter positivo cara un uso normalizado do galego por parte das e dos adolescentes entrevistados. Mais tamén poden actuar como influencias negativas, de xeito que representen un atranco máis que dificulte a súa decisión do uso normal do galego. Ou poden incluso resultar sorprendentemente neutras querendo ser positivas, tal e como estudaremos cando emprendamos o estudo da galeguizada paisaxe lingüística do instituto.

Neste capítulo 8 repasarei a primeira e a segunda das circunstancias antes numeradas. Deixarei a terceira e a cuarta para os seguintes capítulos 9 e 10. Deixemos pois que sexan os e as informantes quen nos relaten as súas vivencias no centro de ensino en relación con cada un destes aspectos, para despois extraermos nós as conclusións oportunas.

### 8.1. A ACCIÓN DESFAVORÁBEL DO CENTRO EDUCATIVO. DUALIDADE IDIOMÁTICA NO PROFESORADO E INCUMPRIMENTOS DA LEXISLACIÓN LINGÜÍSTICA

Dentro do testemuño das persoas informantes, contrastado e matizado pola observación participante, recóllense certas actitudes públicas por volta da lingua observadas en membros do profesorado que puidesen estar influíndo dun ou doutro xeito na práctica lingüística das e dos adolescentes. Refírome principalmente, por un lado, á que chamaremos *dualidade*, que é a utilización alterna do galego e o castelán para usos determinados dentro do instituto, e, por outra banda, aos notorios incumprimentos da lexislación que establece o uso dunha ou doutra lingua nas aulas das diversas materias. Estes incumprimentos, que na súa grande maioría o son por seren impartidas aulas en castelán debendo ser en galego, son abertos e evidentes.

#### DUALIDADE

Chamamos dualidade a unha conduta amplamente observada nesta pesquisa que se manifesta na utilización, dentro do instituto e en situacións comunicativas diferentes, dos idiomas galego e castelán polo mesmo profesor ou profesora para se dirixir ao alumnado. Unha manifestación corrente e ben documentada é a que se concreta na utilización do idioma galego en contextos mais formais (aulas, presentacións, instrucións, conmemoracións e actos institucionais) e no uso do castelán en situacións de comunicación mais informal e fóra da sala de aula. Aínda que algunha informante nos teña suxerido a existencia da situación inversa (galego para situacións mais informais, castelán para as aulas), o exemplo típico, do que hai numerosos rexistros no diario de observación, é o do profesor ou profesora que, consonte a lexislación, dá as súas aulas en galego mais, mudando de lingua, diríxese a membros do alumnado en castelán nos corredores e nos patios de recreo.

É un feito evidente a existencia de condutas lingüísticas nas que os profesores e profesoras poñen en práctica algún tipo de *code switching* ou alternancia de código (Auer, 2013; Milroy & Muysken, 1995). Como veremos proximamente, no diario de observación hai abondosos exemplos disto. Esta alternancia, que é estudada como unha estratexia que a persoa falante utiliza cuns fins concretos frecuentemente relacionados coa a creación ou o mantemento de certas identidades sociais (*e. g.*, Peter Auer, 2005; Heller, 1988; Nilep, 2006), é tamén obxecto

de estudo en Galiza en relación ás interferencias entre castelán en galego (Alvarez Cáccamo, 2007; Alvarez-Cáccamo, 1990, 2013). No caso que relatamos, esta alternancia podería deberse a unha presunta vontade dunha grande parte do profesorado de manter unha dupla e simultánea afiliación ás identidades castelá e galegofalante, unha estratexia comunicativa quizá orientada a lograr unha maior presenza e penetración social. Mais este é un tema, sen dúbida interesante, que soborda amplamente os obxectivos deste traballo. Por outra banda, é de interese saber que esta alternancia de código, rebautizada en *translanguaging*, é reivindicada como un recurso pedagóxico positivo para a aprendizaxe e consolidación das linguas por autores que salientan o feito da existencia dun único repertorio lingüístico en falantes bilingües, en vez de dous sistemas lingüísticos diferentes e separados nas súas mentes (Conteh, 2018; Vogel & García, 2017; Wei, 2018).

É claro que non se trata aquí de cuestionar a liberdade que cada persoa ten para se expresar na lingua que lle prouguer fóra do seu labor profesional e, dentro deste, fóra das horas e cometidos que a lexislación lle marca. Trátase simplemente de relatar, en liña cos obxectivos desta pesquisa, a posíbel influencia que estas manifestacións lingüísticas ambivalentes e duais puidesen estar a exercer na percepción da realidade, na ideoloxía ou no comportamento lingüístico do alumnado.

Comecemos por casos prácticos. Un bo exemplo ilustrativo desta dualidade pode ser o recollido no diario de campo no contexto dunha sesión de presentación do IES a futuros alumnos e alumnas do centro. Con anterioridade á chegada de novo alumnado ao IES é habitual organizar, por volta do final de cada ano académico, unha reunión de encontro cos miúdos que cursan sexto de primaria no CEIP da localidade. Nesa sesión representantes da dirección e do departamento de orientación, xunto con membros veteranos do alumnado, presentan o instituto aos que serán os seus futuros usuarios no curso seguinte. Normalmente a sesión comeza no salón de actos, onde son reunidos os visitantes e onde os anfitrións toman a palabra e responden cuestións dos convidados. Despois faise con elas e eles un percorrido de presentación polas diversas dependencias do centro. Nesta ocasión a sesión desenvólvese na súa primeira fase no salón de actos, coa presenza duns corenta alumnos e alumnas de sexto curso de primaria. Dirixen a sesión a vicedirectora e a orientadora do instituto. Tamén están presentes un profesor e unha profesora que acompañan as e os alumnos desde o seu Colexio de educación infantil e primaria. Tres alumnas veteranas sitúanse ao lado da vicedirectora e a orientadora, dispostas para participaren na sesión, fundamentalmente respondendo as preguntas dos visitantes. A sesión desenvólvese en galego, pois é habitual que sexa esta lingua



a primeira coa que oficialmente ten contacto o novo alumnado. A orientadora, que é quen dirixe a reunión, fai unha exposición moi didáctica sobre as actividades que desenvolverá, as normas que rexeran e as posibilidades que lles ofrecerá o novo centro educativo. Despois de comezar a súa exposición en galego e manter ese idioma mentres a reunión se desenvolve no salón de actos, na segunda parte da sesión, aquela que se desenvolve polas salas de aula e corredores do centro, a orientadora muda de lingua para utilizar o castelán. Este é o texto recollido no diario de campo:

Diario de campo. 10/06/16

[...] No mesmo ton e na mesma lingua exprésase a vicedirectora: *Podedes participar en moitas actividades no instituto. Hai viaxes, iredes de saída cos profesores do departamento de galego, poderedes participar nas actividades do equipo de normalización, poderedes participar no programa de radio ou no grupo de teatro e despois cando crezades poderedes viaxar ao estranxeiro, como fomos hai dous anos. Pero iso será cando crezades.*

Tres alumnas [Xiana, Valeria e Nieves] de cuarto de ESO serven de presentadoras. Despois desta presentación, os futuros novos alumnos fan preguntas. Algunhas non se poden ouvir ben desde o fondo da sala, onde me atopo. Porén distingo que algunhas das preguntas son feitas en galego e outras non. [...] As respostas son xeralmente en galego por parte das profesoras. Xiana<sup>15</sup> tamén fala en galego, como é o seu costume. Valeria alterna entre castelán e galego e a Nieves non tiveron oportunidade de escoitala. Neste momento diríxense a visitar as instalacións dos pisos superiores.

Aproximadamente, quince minutos máis tarde. Rolda polas aulas e corredores de toda a comitiva. A orientadora, que no salón de actos se expresaba en galego, pasouse ao castelán. *Estas son las aulas de tercero y de*

---

<sup>15</sup> Xiana é unha alumna proveniente dunha localidade rural próxima á Vila que fai un uso case normalizado do galego. Valeria e Nieves, as alumnas que a acompañan na presentación, son castelanfalantes habituais.

*cuarto. Y los baños los tenéis ahí.* Na visita a unha das aulas de plástica a exposición segue en castelán. Observo que lingua vehicular mudou. Faríao ao saíren do salón de actos? Pregúntome cando e, sobre todo, por que.

Non é a primeira vez que o investigador observa esta conduta dual nas educadoras, de aí o seu interese por rexistrar o máis pormenorizadamente posíbel esta sesión en particular. As expectativas non defraudan e a conduta dual observada noutras ocasións non tardou en aparecer: galego na presentación formal, castelán na comunicación máis informal fóra do salón de sesións. No novo centro de ensino, quizá como no anterior, este xogo de linguas ha de ser unha norma.

A versatilidade idiomática do profesorado, ou a súa capacidade de alternar o uso do galego e o castelán, é unha característica que fica ben patente. Hai numerosos rexistros que así o testifican no curto espazo de tempo en que a observación participante foi máis sistemática. O repertorio desta mobilidade lingüística entre galego e castelán é amplo e variado. Poñamos algúns exemplos, tomados de condutas cando menos curiosas que mereceron a miña atención mentres observaba. Á parte de situacións como a descrita ao principio do capítulo, nas que un membro do profesorado alterna de lingua sen un claro motivo aparente na súa comunicación co alumnado, podo mencionar os seguintes rexistros:

- **Situación 1.** A utilización por membros concretos do profesorado, habitualmente castelanfalantes, en contextos formais dun galego inzado de castelanismos léxicos e sintácticos que probablemente o alumnado estea dando como auténtico e lexítimo (entrada no diario do día 15/09/15).
- **Situación 2.** Varios rexistros de profesores ou profesoras, galegofalantes cando falan con outros membros do profesorado, expresándose en castelán co alumnado (entradas varias entre 2015 e 2017).
- **Situación 3.** Varios rexistros de eventos nas que a aparición en escena dun profesor galegofalante serve para que un membro de profesorado que até ese momento se dirixía ao alumnado en castelán troque a lingua e o faga en galego (anotacións varias entre 2015 e 2017).
- **Situación 4.** Rexistro de situación na que un docente se dirixe en galego ao alumnado comigo diante e que pouco despois o fai en castelán, cando eu xa non estou teoricamente presente e paso accidentalmente polo lugar (anotación do 08/10/15).

- **Situación 5.** Rexistro dunha situación na que un docente que en situacións formais adoita dirixirse ao alumnado en galego, utiliza un castelán inzado de inusuais tempos compostos e de infrecuentes tratamentos de *usted*, no contexto dunha áspera repreensión a un alumno por un feito puntual (entrada do 18/03/16).
- **Situación 6.** Rexistro dunha situación idiomáticamente inversa, na que, estando eu presente, unha docente habitualmente castelanfalante utiliza o galego nunha tensa repreensión ao alumnado, e é respondida en galego por alumnos e alumnas habitualmente castelanfalantes (anotación do 16/09/15).
- **Situación 7.** Rexistro do idioma empregado polo profesorado nunha reunión de avaliación de aproximadamente dúas horas de duración. Dos quince profesores e profesoras, só tres falan en exclusiva nunha das linguas en todas as súas intervencións. Estes tres docentes utilizaron só o galego. Destes tres docentes, dous teñen unha práctica bilingüe fóra das reunións oficiais. O resto utilizou indistintamente galego e castelán, segundo soprara o vento en cada momento concreto da reunión (anotación do 21/10/15).

Esta versatilidade idiomática, que para as e os informantes se traduce frecuentemente en manifestacións de dualidade nas que se adoita reservar o uso do galego para situacións formais e o do castelán para situacións informais, parecen non ser novas para eles e elas no momento de se incorporaren ao IES. Nas entrevistas hai testemuños da súa existencia no CEIP de onde a maior parte deles procede. Nun momento determinado, a entrevistada Olalla fai unha valiosa descrición da dualidade lingüística observada no CEIP onde cursou os seus estudos primarios. Esta reflexión é produto dunha estadía laboral da informante nese CEIP, tida lugar anos após a súa estadía como alumna. Foi esta unha ocasión que lle permitiu a unha Olalla adulta obter un coñecemento bastante profundo do que fora o seu centro educativo, agora desde outra perspectiva. Respondendo a unha das preguntas da entrevista, a informante destaca as manifestacións lingüisticamente duais das profesoras do CEIP durante a estadía laboral, quizá semellantes ás vividas no mesmo lugar durante a súa infancia, situacións que asocia cunha falta de autenticidade no seu comportamento lingüístico.

Ex. INF 02 OL1 22:20

EN Consideras o CEIP da Vila amigable a respecto do galego ou non?

- OL Non, porque para ser amigable co respecto ao galego hai que estar cen por cen comprometido, porque senón é que non fas nada porque esta (.) é unha situación totalmente desfavorecida e minoritaria.
- EN Hmh.
- OL (2.0) Entonces se non te comprometes non vale con---/ en---/ por exemplo (0.5) cando estiven [clase de relación laboral co centro] agora no [CEIP da Vila] este ano. (1.0) Según as profesoras, defendían o galego porque falaban en galego pero cando castigaban os nenos, cando se enfadaban falábanlles en castelán. O que non era contidos académicos dicíanllelo en castelán. Entonces eso non é defender o galego. Eso é (1.5) non defender o galego. De feito (2.0). Porque (2.0) aínda que a porcentaxe de palabras que digas en galego e das que digas en castelán sexa menor (1.5), sexa maior as do galego (.) os nenos entenden perfectamente que o galego é algo como inventado e que non existe, que é solo da escola ou algo así. E que ti, realmente ti---//. Se a profesora, que é o seu modelo, non está falando en galego na súa vida normal pois (.) é que non lle estás transmitindo nada bo. (0.5) E por exemplo as profesoras entre elas diante dos nenos sempre estaban falando sempre castelán. Entonces, pois (1.0)/ e despois no currículo poñen que defenden o galego, que es muy importante, no sé que no sé cuanto.

Ao interpretar a falta de autenticidade do profesorado en canto á utilización do idioma galego, Olalla entende que esta conduta ten efectivamente unha influencia sobre quen a observa, en concreto sobre un alumnado que deste xeito percibe a lingua galega como un elemento formal e ritual. Nas súas palabras, como algo “inventado e que non existe”.

Tamén Abel, cando relata as súas experiencias na educación primaria, fai referencia a algunha conduta dual por parte do seu profesor do primeiro curso. Abel valora positivamente as clases en galego e toma con indiferenza o feito de que o profesor se expresase noutra lingua fóra da sala de aula.

Ex. INF 03 AB2 05:24

- AB Empecei con [profesor]. (0.5) As clases dábaas totalmente en galego.
- EN Hmh.
- AB Logo fóra falaba en castelán. Pero nada.
- EN Que impresión che producía a ti iso, un profesor que dera as clases en galego e que despois se expresase en castelán?
- AB A min dábame un pouco igual. Non era moi consciente.
- EN Hmh.
- AB A min gustábame que ma deran en galego pero fóra me daba igual (risa).

Quizá Abel se limite a tomar con naturalidade algo que a Olalla, anos despois, a incomodou, esa falta de autenticidade percibida na conduta do profesorado. Seguramente a visión do Abel adulto sería diferente, máis parecida á de Olalla adulta. Mais Abel, coa súa descrición sobre como el viviu a situación naqueles anos, certifica a xénese da naturalización de certas condutas derivadas da existencia do conflito lingüístico na súa mente infantil.

Xa no IES, Helena descríbenos a existencia de situacións de dualidade idiomática por parte do profesorado, amplamente rexistradas no diario de observación, e dá a súa valoración sobre elas. Helena certifica a existencia de dous ámbitos diferenciados. Un é o das aulas onde o uso do galego era “bastante”. Outro, o dos corredores do centro, un ambiente que favorece un rexistro diferente na comunicación co alumnado. Ese troco de rexistro incluía unha mudanza de lingua.

Ex. INF 04 HE1 32:30

- HE [...] pero por exemplo por parte dos profesores (2.0) m--- (2.0) pois se oía bastante galego (2.0). A ver, (1.0) dentro do que cabe. Pero eu creo que era un pouco por cumprir. Porque despois se os oías polas polos pasillos e xa era castelán outra vez e cousas así.
- EN Si percibiches entón o feito de que eso era como ti dis por cumprir.

HE Si.

Preguntado sobre a súa valoración de fenómenos similares ao observado no extracto que abre este capítulo, que implicarían unha utilización formal e protocolaria do galego, Uxío describe as actitudes, en primeiro lugar, do alumnado e, a seguir, as dos docentes, as cais en ocasións lle causan un sentimento de decepción. As materias que as persoas informantes mencionan nestes próximos capítulos serán nomeadas por *materia G* cando exista a obriga legal de impartila en galego e *materia C* cando a obriga sexa a de impartila en castelán, tendo en conta a lexislación vixente no momento ao que as e os entrevistados fan referencia no seu testemuño.

Ex. INF 05 UX1 32:28

UX Eu penso que nas presentacións formais, (.) como hai profesores diante e tal pois (.) ninguén//. Eu creo que os nenos<sup>16</sup> danse conta de que están falando en galego un pouco por protocolo pero que logo cando estén cos seus colegas e tal van falar entre eles en castelán.

EN Hmh.

UX Non sei. Penso que é iso.

[...]

UX Por exemplo, vou dicir outro nome. Marisa Martínez (profesora materia G) eu creo que falaba en/ fóra das clases faláballes en castelán aos alumnos.

EN Si.

UX E a clase dábaa en galego. Era---//

EN Tiña que dala en galego. Si. (2.0). Pero hai máis.

UX M--- (2.0). Si, hai moitos, si.

---

<sup>16</sup> Pódese referir ben aos alumnos veteranos (normalmente alumnas) que participan na presentación, ben ao alumnado asistente, o futuro alumnado do centro que fai as preguntas.

- EN Como pensas que o alumnado recibe iso? Se che causou algunha sensación, cal foi? Fuches consciente diso, ou non, ou como como naquel momento percibiches a cousa?
- UX O feito de que falaran en galego na clase e fóra en castelán?
- EN Hmh.
- UX (2.0) Non sei (0.2). Un pouco parece que lles dá un pouco de rabia pero---//.  
(1.0) Claro, igual ti ao principio pensas que falan en galego porque dan a clase en galego, e logo (.) lévaste unha decepción con que :*Jo, fala en castelán. Bueno, polo menos dá a clase en galego* .:

Nun punto determinado da segunda entrevista, Olalla fai referencia a manifestacións de dualidade por parte dos profesores do IES. Nesta ocasión a informante describe tamén o fenómeno á inversa (por certo, do que non hai constancia no diario nin na memoria do investigador) de profesores que dan as súas aulas en castelán e se dirixen ao alumnado en galego en situacións informais. Repárese no discurso de Olalla, algo mais elaborado en canto á utilización de determinados conceptos, nesta segunda entrevista.

Ex. INF 06 OL2 00:30

- OL Despois están tamén os profesores que igual falan en galego, educáronse en galego pola súa procedencia ou pola súa idade.
- EN Hmh.
- OL e despois falaban en castelán na clase e
- EN =Hmh=
- OL =E (.)= a veces falaban en galego (1.5) tipo para botar a bronca ou algo así.
- EN Hmh.
- OL E despois tamén están os que ao revés (.) falan en gale// en castelán para botar a bronca e fala// e dan as clases en galego.

EN Como pensas que percibe o alumnado estas condutas lingüísticas dos profesores. Pensas que teñen influencia?

OL Pois eu creo que condiciona totalmente o currículum oculto do que falábamos [antes da entrevista]. E que non podes estar transmitindo/ dicindo unha frase que transmite que o galego está moi ben, que hai que usalo e tal, e polo outro lado (.) transmitindo o contrario cos teus actos.

As observacións de Olalla sobre membros do profesorado que en situación formais falaban en galego e *botaban a bronca* en castelán, e de docentes castelanfalantes que facían o propio en galego, confirmanse, como vemos, nas situacións 5 e 6, antes expostas e rexistradas no diario de campo. Esta alternancia entre galego e castelán poden estar sendo utilizada por parte do profesorado como recurso que marca poder e reafirma a autoridade en determinadas situacións.

Nun momento determinado da primeira entrevista con Vitoria, a informante narra condutas duais de profesoras ou profesores que mudaban de lingua segundo se atopasen dentro ou fóra da sala de aula. Vitoria fai referencia á ritualidade establecida e considera que este tipo de condutas eran o usual:

Ex. INF 07 VI1 28:14

EN Que impresión [che] producía iso?

VI Iso era--- era a normalidade. O sea--- (') que impresión? Pois ningunha, non? Eu o q---// (risa sarcástica). O de sempre. Ao final dicías : *Pois isto era o ritual da clase* : (.) e o demais era a vida privada desa persoa. Que/ que eles teñen esa consideración, eu creo, non? de cumprir por un lado pero polo outro de eles ter a liberdade, ou--- ou escudarse nesa liberdade de poder (.) (') de poder dirixirse ao alumnado fóra da aula no que/ no que lles veña.

Respondendo a unha das preguntas na primeira entrevista, Vitoria fai reconto das materias que se daban en galego e castelán e, vendo nesta ocasión a metade da botella chea, valora



positivamente o esforzo dunha terminada profesora por dar as súas aulas en galego cando noutros contextos se dirixía ao alumnado en castelán.

Ex. INF 08 VI1 25:30

VI E logo--- (1.5) [Materia G] tíñamola en galego, pese a que eu xa percibía que era un esforzo superior para a profesora, pero bueno, era en galego, non? (.)  
Ela esforzábbase e daba as clases en galego.

E finalmente Ánxela, cando é preguntada sobre o tema, fai unha curiosa disquisición na que xustifica a conduta dual dalgún profesorado contrastándoa e identificándoa coa súa propia conduta adaptativa ás circunstancias idiomáticas que a arrodean.

Ex. INF 09 01:02:08

AN Si, en parte era estraño pero visto desde outro punto de vista penso que en parte podía ser---//. Non era lóxico, é contradictorio, pero ao mesmo tempo podía ser entendible porque---// podía decirse que en parte parecíase a min. Pois con esta persoa que fala en tal idioma teño que referirme en tal idioma e--- con esta noutro [idioma] porque a situación é así.

Con este razoamento Ánxela, á parte de confirmar unha das liñas xerais do seu discurso, que consiste na insistencia da necesidade de “poñerse no lugar dos demais” (véxase o significativo extracto SIN 18), introdúcenos no xogo de equilibrios que outros informantes galegofalantes, que como Uxío en MUD 10, describen á hora de elixir como e con quen usar a súa lingua. É de destacar que a sentenza que pecha o extracto, *porque a situación é así*, é toda unha declaración de naturalización do conflito lingüístico.

## INCUMPRIMENTOS DA LEXISLACIÓN LINGÜÍSTICA

As alusións á dualidade idiomática do profesorado son claras mais non xeneralizadas en todas as persoas informantes. Existe, porén, unha crítica mais estendida a outro fenómeno doadamente observábel, que é o que representa o incumprimento das normas legais polas que certas materias escolares deben ser impartidas en galego. Estes incumprimentos son notábeis, presenciábeis incluso por observadores ocasionais e non sistemáticos, e están como tais amplamente rexistrados no diario de campo. Só no curso 15/16 existen rexistros de cinco momentos nos que o incumprimento de dar as aulas en galego se fixo o suficientemente patente como para ser observado por quen por alí pasase, sen esforzo nin pretensión de espreitar. As situacións nas que estes incumprimentos poden ser observados sen o menor esforzo e sen intención ningunha de observar son varias: portas que se deixan abertas durante as aulas, voces o suficientemente altas como para traspasaren a porta pechada e seren accidentalmente escoitadas por quen pasar polos corredores, encerados que se deixan escritos nunha determinada lingua e son contemplados sen maior problema polo profesor a quen lle toca ocupar a sala de aula na seguinte hora. Os testemuños que obtemos das e dos informantes confirmannos a hipótese sobre a dimensión, a xeneralización e a despreocupación coa que se exerce diariamente este incumprimento das normas que regulan o uso das linguas galega e castelá nas salas de aula, un incumprimento case sempre favorábel a esta última lingua.

Efectivamente, en 2017 existe no IES un exemplo de incumprimento en favor do galego, unha transgresión de carácter público, notorio e abertamente desafiante da lexislación lingüística. Este é o caso dunha profesora dunha materia prohibida por lei para o galego desde a promulgación do Decreto 79/2010 para o plurilingüismo. É un desafío aberto e militante, que non tivo ao parecer resposta por parte da Administración educativa. Na porta da aula hai pegado desde sete anos atrás un cartaz que informa do idioma galego no que a materia se imparte, contrariando a legalidade.

Porén, os incumprimentos máis frecuentes son, con moita diferenza, os que se dan de galego a castelán. Segundo o testemuño recollido no diario, contrastado coas experiencias dos e das informantes, o incumprimento da lexislación en favor do castelán é a norma para varios profesores e profesoras e para máis dun departamento didáctico. Este xeneralizado incumprimento non pasa inadvertido para as e os informantes á súa entrada no instituto. Na súa primeira entrevista, Helena dá conta da súa estrañeza cando ao chegar ao novo centro escolar recala neste feito.

EX. INF 10 HE1 30:45

HE No instituto xa estaba máis concienciada [da problemática do idioma galego], xa o vía con outros ollos. (1.0) Por parte dos profesores, pois por exemplo a min poñíame moi mala que asignaturas que estaban en galego, que o libro estaba en galego pois que a profesora as dera en castelán. (0.5) Á parte de haber un conflito de linguas, en apuntes e todo, pois (0.5) era, xa dicía eu//. Por exemplo, Marisa Martínez, a de [materia G] iso non o fai. Ela fala en castelán pero as clases sempre as dá en galego.

EN Si.

HE Por exemplo. Pero hai moitos profesores, outros, que non [o fan], o sea, e eso parecíame//. Eu cando cheguei dixen : (2.0) *A ver* (2.0) que é isto? :.

A conduta lingüística de Marisa Martínez, profesora dunha materia que se debe impartir en galego, é legalmente irreprensíbel, por máis que entre dentro do rango de condutas que a mesma informante denunciaba no extracto INF 05 deste mesmo capítulo. O xulgamento parece ser aquí máis favorábel á actitude da profesora, da que se salienta que dá as clases en galego, feito sen dúbida positivo en comparanza con outros membros do profesorado que nin iso fan, cando por lei deben facelo.

Tamén Amaro, ao comentar os seus hábitos lingüísticos con o profesorado, dá conta do mesmo feito. Repárese na actitude compensatoria que Amaro manifesta cando declara falar galego con mais insistencia con aqueles profesores que demostran falta de respecto á norma.

Ex. INF 11 AM1 39:42

AM [...] Seguía falando sempre galego cos meus profesores incluso a veces con profesores que non falaban galego. Sobre todo cando---//. Claro, xa empezaba a pensar máis, con once, doce anos, e profesores que sabía que tiñan que dar a súa materia en galego e que non a daban (risa). Insistíalles moito. Falaba [con eles] galego con mais--- [ansia].

Minutos mais tarde, cando Amaro narra certas manifestacións lingüísticas condescendentes por parte de profesores mais sensíbeis aos uso lingüístico galegofalante do alumno, o informante certifica novamente a existencia dos incumprimentos. Aínda así, Amaro aproveita a pregunta do entrevistador para introducir unha das máis ben escasas valoracións de condutas lingüisticamente condescendentes de certo profesorado que, sendo castelanfalante, procuraba falar con Amaro en galego.

Ex. INF 12 AM1 1:10:00

AM [...] De todos xeitos, (.) en xeral, m --- (2.0), tiven bastantes profesores galegofalantes. M--- calculo que non sei (1.0)/ non sei como estará a ratio pero dende logo---//

EM No instituto, dis?

AM No instituto e en xeral. En ambas, non sei pero bueno. Igual tam-/ igual tiven a sorte de que me tocasen máis [profesores galegofalantes] (.). Non estou seguro. E (4.0) e despois pois aínda que outros non fosen galegofalantes, si intentaban dar a clase en galego (.) porque lles tocaba [...]. Algúns falaban en castelán cos alumnos e comigo (.) comigo e

EN =Falaba galego=

AM =Falaba ou= intentaba falar galego (.). Non sempre pero si era a súa idea. : *Amaro fala galego así que con el falo galego* :. (2.0) Outros/ e---, bueno, sei que lles daba máis ou menos igual, entón incluso tocándolle dar a clase en castelán// (rectifica) en galego, dábana en castelán.

Outras persoas entrevistadas narran tanto a existencia do fenómeno do incumprimento como a súa propia inacción, como membros do alumnado, ante el.

- ES Eu por exemplo, a ver, asignaturas que se tiñan que dar en galego logo, bueno, cando xa iba entendendo máis as cousas sabía que había asignaturas que// (.). Quixeran facer o tema aquel de dar algunhas en castelán e outras en galego<sup>17</sup>, pois as que se tiñan que dar en galego si ou si, non se daban. Eu era consciente daquilo. Por exemplo, tiven un profesor de [materia G] en--- en terceiro da ESO, que non sei se é que se ten que dar en galego ou non<sup>18</sup>, para min todas se deberían dar, pero bueno. E (1.0) non a daba. En galego a [materia G] nunca a tiven en galego e (3.0) é que houbo moitísimas [materias que tiñan que ser dadas en galego e non o eran). [...].
- EN E ti sabías daquela que había profesores que tiñan que estar dando as clases en galego e non o estaban facendo.
- ES Si. Si.
- EN E falaches con eles do tema?
- ES Por exemplo Milagros Barbeito (profesora de materia G) deume en terceiro [de ESO] e en segundo de de bacharelato e nunca deu a clase en galego, en ningún momento. E de feito decía cousas como--- (1.5) bueno, non me acordo pero como quen che di “Sangenjo”. [...] E como eses profesores, pois moitos. A verdade é que no instituto había moitos profesores que falaban en castelán.
- EN E nunca—nunca se vos ocorreu ou se che ocorreu dicirlles isto directamente a eles, dicirlles : *Oe, que tiñas que estar dando a clase en galego* :.
- ES Pois a verdade é que non.
- EN Non.

Pola súa parte, Helena ve problemático remexer no asunto dos incumprimentos da norma legal e tratar directamente o tema cos profesores implicados.

---

<sup>17</sup> A informante pódese referir ás mudanzas na normativa legal habidas en 2007 ou 2010.

<sup>18</sup> Esa materia non se tiña que dar en galego nese curso, máis si nos anteriores ao ser unha sobre as que obra a prohibición establecida no Decreto de 2010.

Ex. INF 14 HE1 34:50

EN Pero non se vos ocorreu plantexar este tema? Dicirlle ao profesor : *Oe, que tes que dar a túa materia en galego* .:

HE Non, a verdade é que nunca mo plantexei (1.5) A verdade é que non (1.0). Debería.

EN Non, non digo que deberas.

HE Non, xa pero estou =pensando agora.=

EN =Ao mellor é que nin= conviña, non sei. Non, non digo que deberas, digo que se algunha vez tiveches esa idea, non? De--- de dicirlle algo a un profesor (1.0) e falar con el (.) e tal.

HE M--- Non, a verdade é que non.

EN Pensas que sería problemático se o dixeses?

HE Si. Sería problemático porque xa moitos profes así xa crúzante. Entón si que sería problemático (1.0). Xa é problemático que diga cousas normais en ga// Por exemplo este curso (1.0) en [materia G], em---// pero si, definitivamente sería moi problemático ir a un profesor e dicirlle tes que dar clase en---// [galego].

Chegados a este punto, é Vitoria quen vai relatar un sucedido revelador. É un feito que a marca e que, segundo a súa propia descrición, que a violenta, que lle fai “cambiar o chip” e instalarse, case de golpe, na realidade sociolingüística que a rodea e no conflito idiomático que a súa sociedade soporta. Trátase dun aparentemente inocente anécdota referida a un profesora á quen chamamos Irene, que, tendo por lei que dar a súa materia en galego e non querendo facelo, decide someter a votación entre o seu alumnado, castelanfalante, a lingua na que se impartirá tal materia. Así nolo conta Vitoria:

- VI [...] Eu recordo unha--- unha anécdota en concreto ('). Para min foi marcante. E non---//. Sempre teño na cabeza, non? e penso na--- na profesora de [materia G] recién chegados alí (.) en primeiro da ESO (.), a profesora de [materia G] (.) púxose diante de nós e díxonos que--- (1.5) que agora había que dar las clases de [materia G] en gallego pero que--- claro, que a ver entonces que que nos parecía--- que que nos parecía a nós, que en que queríamos dar nós as clases. E alí---//. Eu---//. (') Fixo unha votación e fomos dous os que levantamos a man porque queríamos dar a clase en gallego.

Entendo que a ninguén se lle escapa que a profesora debía perfectamente intuír o resultado da votación de antemán. Só dous dos alumnos, entre eles Vitoria, erguen a man para, ficando en absoluta minoría diante dos seus compañeiros, optaren pola opción legal que consagraba o seu dereito de recibiren as aulas na súa lingua. Vitoria prosegue o seu relato. A profesora decide seguir a opción maioritaria do alumnado e dar as clases en castelán, non sen antes garantir de palabra o dereito dos alumnos a faceren os exercicios en gallego para aqueles alumnos que así o desexasen.

- VI Eu non sei aí. Debín/ debeu de ser o cambio de chip automático, eu debín de concibir aquilo como un ataque, non? (.) Debín de concibir aquilo como algo que non era normal por parte dunha profesora, non? Poñer os alumnos (.) nesa tesitura. E si recordo, bueno, eu pedín, eu pedín que a clase se dera en gallego pero como era a maioría aplastante que/ que viraba cara--- que viraba cara ao castelán, pois a profesora ao final optou por dar as clases en castelán pese a que nos asegurou a liberdade de poder ter nós o libro en gallego, (voz baixa) que bueno, mira ti que cousa. (Recupera volume normal) O poder facer os exercicios en gallego, os exames en gallego e tal. Pero ela desde aquel día deu a clase en castelán. (2.5) (En voz baixa) Foi así.
- EN Aínda ela sabendo que/ aínda indo contra a norma (legal).

VI Si, aínda ela expóndonos a nós que/ que a norma era esta, pero que la comodidad--- a comodidade do alumnado era o que primaba aquí. [...].

En realidade, o que primaba máis que a comodidade do alumnado era, como vemos, a comodidade da profesora. A alumna Vitoria é a que queda nunha incómoda situación, no medio dun cruzamento de correntes enfrontadas. Dun lado, a súa propia vontade de recibir as clases en galego. Doutro, a enorme dificultade de solucionar o tema por acordo e legalmente, o que suporía terse que enfrontar a unha decisión maioritariamente tomada polo alumnado. E finalmente un terceiro vector dos que entran en xogo é a posición dos pais de Vitoria, que son abertamente defensores da lingua galega mais neste caso actúan con extrema cautela para non comprometeren a situación da súa filla en relación cos seus compañeiros de escola. Na segunda das entrevistas Vitoria dá conta de numerosos incumprimentos en favor do castelán da normativa lingüística vixente. Cando se lle pregunta se nalgún momento se lles ocorreu, a ela ou aos seus pais, tratar de solucionar estes temas directamente cos profesores implicados ou coa dirección do centro, Vitoria responde con contundencia:

Ex. INF 17 VI2 06:44

VI Non.

EN Non?

VI Non, porque nós (o alumnado) tiñamos--- moi pouco coñecemento legal. Case non sabiamos o que había. [...] Pero de todas maneiras, non. Porque, a ver, nós---//. (') Claro, que pasa? Que era unha figura de--- autoridade e tal. Eu si que é certo que algunha vez teño comentado na casa e á miña nai parecerlle mal os temas estes. Pero (') se/ se pretendían tomar iniciativa os pais, polo menos eu sempre (.) tiraba cara atrás. Non, non querías que os pais te puxeran nunca nesa tesitura nin nada. E a nós pois a verdade é que tampouco se nos ocorría. Nós calabamos e iamos co conto para a casa.

EN Hmh.

VI Porque, a ver, tamén sabía---/ tamén era o ambiente no que nos moviamos e os compañeiros en xeral pois eran todos castelanfalantes, nós tamén



participabamos de (1.0) (risa leve) de aquel cambio de lingua, non?, desa diglosia. (.) Entón non--- (1.0) se nos (.) viña á cabeza.

O entrevistador inquire novamente sobre a actitude dos pais e a informante reafírmase na súa postura: nunca ía permitir que os seus pais entrasen neste asunto. Entón a única saída, tanto para os pais como para a alumna, é calar.

Ex. INF 17B

EN En todo caso dicías que tampouco--- serías moi favorable a que os pais tomasen cartas no asunto.

EN Non. Non porque ti percibías que te ían poñer nunha posición incómoda--- (.) que os demais compañeiros o ían saber---, temías polos profesores tamén porque o poideran tomar a mal. Ao final dis ti : *Ao final é un instituto. Nunha vila pequena todo se sabe* :. E non---/ a min non me apetecía. Eu si que recordo por exemplo contar a película de--- de Irene na casa e si que recordo que-- fff! que a miña nai puxérase tola co tema, que non lle parecera nada--- nada ben. O rolo é inxusto con outra perspectiva que ten ela, pero non--- nunca permitín tampouco (risa leve) que se me meteran polo medio.

Segundos máis tarde, Vitoria sentencia:

Ex. INF 18 VI2 09:10

VI Esa anécdota [...] a min pareceume un rolo sangrante. Violentoume bastante ese tema. Non? Pero te quedas aí. Quédaste con mal corpo pero o asumes e tiras para adiante co que hai e punto. [...].

Antes de seguirmos cara adiante, resumamos este acontecemento, que foi tan crucial para a conformación da identidade lingüística de Vitoria. Temos, sempre segundo a narración da informante, unha profesora que se propón abertamente saltarse a legalidade lingüística vixente e, por medio dunha votación a man alzada, procura a complicidade do alumnado de primeiro de ESO, menor de idade e castelanfalante, colectivo sobre quen fai recaer a responsabilidade da súa decisión. Ao final, esta actitude fai quedar en evidencia os dous membros do alumnado que optan por ter a clase en galego e por manter a legalidade escolar. Para máis, a profesora concede como un favor para quen quixer exercelo o uso do dereito de se expresar en lingua galega na materia en cuestión. A profesora aboca as alumnas defensoras da legalidade e aos seus pais e nais a crearen un conflito social no caso de que desexaren exercer o dereito das súas crianzas a recibiren as clases en galego. Ante a perspectiva dunha posíbel reacción contraria que puidese resultar en prexuízo para a súa filla, e tamén ante a negativa rotunda desta a que os proxenitores interveñan no asunto, o problema fica sen solución. Mais a cousa está lonxe de acabar aí: o suceso, as súas arestas e as súas derivacións, marca secretamente a Vitoria, quen a través desta situación adquire unha conciencia máis precisa dun dos problemas que determinan a sociedade na que vive e instálase máis profundamente nun contexto de conflito lingüístico co que terá que cargar durante moitos anos, tanto dentro como fóra do instituto.

O descoñecemento da lexislación aplicábel nos centros de ensino en materia lingüística é outro factor que inflúe á hora de as e os informantes valoraren as circunstancias nas que se desenvolveu o seu paso polo sistema escolar. Nun determinado momento, o informante Abel, despois de ser preguntado polas materias que se impartían en galego durante a súa estadía no instituto, valora positivamente o feito de que o profesor de determinada materia utilizase “de cando en vez” o idioma galego nas súas explicacións. O comentario sorprende ao entrevistador, quen comenta ao informante que, de acordo coa lexislación, a obrigação daquel profesor, a quen máis adiante chamaremos Camilo Varela, era a de dar a aula enteiramente en galego e non de xeito esporádico. Abel confesa a súa ignorancia sobre o tema e, minutos máis tarde, reformula o seu comentario.

Ex. INF 19 AB1 04:25

AB Pois eu penso que--- [materia G dábase en] galego [ou] castelán, cando lle cadrara (risa). [A materia de] galego [dábase en] en galego e o resto todas en

castelán. Bueno, (1.0) [materia G], que daquela tiña que ser--- en galego, pois a daba medio en galego medio en castelán.

EN Hmh.

AB Pero bueno. (1.0) Eu, a verdade, estaba inocentemente, non sabía iso e me gustaba bastante (risa) que de vez en cando se lle escapara o galego (risa).

E é que, moi probablemente debido á alternancia idiomática de certo profesorado que tendo que dar as súas clases en galego dábanas só esporadicamente neste idioma, os testemuños dos e das informantes sobre a práctica lingüística dalgúns profesores e profesoras son por veces contraditorios. Por exemplo, a práctica do profesor Camilo Varela é lembrada dunha forma lixeiramente diferente por dous informantes, Rosa e Uxío. Este é o testemuño de Rosa:

Ex. INF 20 RO1 36:30

EN Os profes dábanvos clase en galego no instituto? (3.0) Ben, sei que é unha pregunta moi ampla (0.5). Sei que había profes que si e profes que non. Pero ti sabes que había certas materias que tiñan que ser dadas en galego.

RO Si

EN Dábanse?

RO Non (risa). Que va (risa).

EN Bueno, non me fales de profes, fálame de materias.

RO Penso que matemáticas tiñan que ser dadas en galego.

EN Bueno, aí colliches unha un cambio de lei (o Decreto de 2010).

[...]

RO Pero claro si que eu sabía que había materias que se tiñan que dar en galego pero non se daban.

- EN Non se daban.
- [repara unha serie de materias e de profesores]
- EN [Materia G]?
- RO Camilo Varela (profesor de materia G) no (2.5). Camilo Varela non dá as clases en galego (2.0) Pero Rosende (profesor da mesma materia) creo que si.
- EN Rosende si da as clases en galego. Camilo Varela non.
- RO Non (risa). (2.0) Bueno lía o libro, pero// (risa).

E este é o testemuño de Uxío, lixeiramente diferente ao de Rosa na consideración do idioma utilizado polo profesor Camilo Varela.

Ex. INF 21 UX2 05:20

- UX A ver, os que falaban galego imaxino eu (.) falaban galego fora do instituto. A ver, hai algunha excepción. Algún que daba a clase en galego (3.0) que nótase que non fala galego fóra da clase. Por exemplo eu creo que---/ (2.0) como se chamaba? (2.0) Camilo Varela, este de [materia G], notábase que daba a clase en galego e tal pero que non falaba galego.
- EN Si? Daba a clase en galego no teu tempo, si?
- UX (2.0) A ver, como o libro estaba en galego
- EN Xa.
- UX Lía un pouco o libro, logo explicaba, tal
- EN Hmh.
- UX Se un alumno lle preguntaba en castelán pasábase ao castelán, o típico. Pero bueno, eu creo que en xeral si que falaba en galego.

Esta diferenza nos testemuños dos informantes pode ter varias causas, á parte das obvias fallas na memoria ao relataren acontecementos sucedidos hai anos, cando eran adolescentes. Teñamos en conta que as prácticas lingüísticas das persoas non son estábeis e as dos profesores, nun contexto tan variábel e inseguro como o que estudamos, poden mudar de ano a ano ou incluso de mes a mes. Lembremos que entre os feitos narrados por ambos os informantes poden mediar anos. Lembremos tamén que durante o período de tempo que cobren os testemuños houbo importantes factores externos, como mudanzas na lexislación xeral sobre o uso da lingua galega nas escolas e os posteriores conflitos sociais abertos de carácter lingüístico, que ben puideran ter influído na práctica lingüística de certos profesores nun ou noutro sentido. E finalmente aclaremos que existen rexistros no diario de campo sobre observacións accidentais do profesor aquí chamado Camilo Varela a dar as súas aulas en castelán, incumprindo a norma legal.

Pola súa parte, a informante Ánxela no seu relato tamén dá conta do feito de non saber exactamente en que lingua debían ser impartidas as materias. Na súa entrevista tamén aparecen con certa profusión testemuños de incumprimentos, algúns deles ilustrados con explicativos datos colaterais, como que a profesora proviña de determinada cidade onde o uso do galego é moi escaso.

EX. INF 22 AN1 45:04

AN      En primeiro da ESO [materia G] foi en castelán, si. Acórdome perfectamente. Tanto a materia como a profesora---/ si, a profesora creo que era da Coruña, ou non sei.

EN      Hmh.

AN      A profesora era castelanfalante. Nunca, nunca a oín falar en galego. E a asignatura polo tanto dábase en castelán.

E segundos máis tarde relata outro incumprimento e describe unha práctica que, á luz dos testemuños, non debía ser nada rara entre o profesorado que tiña a obriga legal de dar as súas aulas en galego. Esta práctica consistía na utilización deste idioma só cando se lían pasaxes do libro.

Ex. INF 24 AN1 46:16

AN E logo isto creo que foi en--- cuarto da ESO, que era [materia G], esa--- esa creo que se tiña que se tiña que dar en galego e o profesor Castrillo a daba en castelán. Soamente falaba en galego cada vez que lía algo do libro. Nada máis (risa leve).

Un relato bastante preciso, aínda que non completo, é o que fai Estela, que considera o incumprimento como a norma e non como a excepción, e que a pesar do seu silencio tería preferido ter recibido máis horas de aulas en galego. Polo menos, as que a lexislación establece.

Ex. INF 25 ES1 1:16:00

ES É que realmente había moitos que non. Eu creo que eran a maioría os que daban a clase en castelán. Bueno, non o creo. É seguro (.) que eran a maioría. Eu clases en galego podo dicir que cen por cen foron con Socorro Lesta (profesora de galego), con Manteiga (profesor de galego), con Branca (profesora de galego), os tres profesores de galego, e contigo tamén tiveron clase en galego, e (1.0) bueno, se acaso Mario, o de [materia G] [...]. Os de plástica tamén sempre foron en castelán, bueno creo que sempre foi o mesmo profesor (risa leve). E de música tamén en castelán sempre.

EN Educación física?

ES Educación física sempre en castelán. Non, non era o galego, non era lingua habitual dos profesores. Non. Iso non era así. Eu alí tiveron menos clases en galego que antes.

EN E agora en [carreira universitaria] peor.

ES Si, agora peor. É triste pero é certo.

A realidade destes incumprimentos da normativa legal demostra ter unha especial relevancia para Estela. Na segunda entrevista, realizada dezoito días mais tarde, a informante sitúa este asunto como o primeiro que ela mudaría no instituto, se puidese, antes de calquera outro.

Ex. INF 26 ES2 00:20

EN Se tiveses que facer algunha mellora no instituto, tiveses que cambiar algo no instituto, por onde empezaría? Cal sería o teu instituto ideal para que esa institución educativa cumprise ben a súa a súa función?

ES Primeiro, os profesores.

EN Hmh.

ES Que todas as horas que tivesen que dar en galego por lei asegurarse que fora así.

EN Que non haxa incumprimentos.

ES Que no meu caso non se dá. Ti non podes pedirlle aos alumnos que sexan eles os que teñan que elixir porque en moitos casos ao alumno non se quere levar mal co profesor. Entón controlar primeiro que as clases que se teñan que dar en galego que se dean en galego. E logo, segundo, que se eduque, vamos, que se dinamice o uso do galego por parte que se explique a situación da lingua galega, que os nenos e as nenas vexan como algo, como que é normal falar en galego. Vamos que haxa unha normalización dende o profesorado.

Neste curto extracto da súa primeira entrevista, Uxío oferécenos unha visión panorámica do mingunte uso do galego por parte do profesorado, non apenas no instituto senón ao longo do sistema educativo. Con toda certeza, a súa valoración ten que ver cos incumprimentos efectivos da norma legal, pois lembremos que na altura na que Uxío era alumno as materias que debían ser impartidas en galego non deberían ter representado menos da metade do total das horas lectivas.

Ex. INF 27 UX1 48:50

UX [...] No [CEIP da Vila] case todos os profesores que eu recordo falaban en galego. Aí xa no instituto xa non. Xa--- (2.0), xa como que notas que cada vez quedan menos, cada vez quedan menos.

EN Hmh.

UX E ti : Ai, non! .:

EN A medida que vas avanzando no sistema educativo quedan menos profesores galegofalantes.

UX Si. Era un pouco Uf! : Voume quedar só : (2.0.) E de feito na Universidade, un [profesor da clase en galego]. E outro nas p//(2.0). Bueno. Poucos, moi poucos, eh?

Nun momento da súa entrevista, e de xeito moi expresivo, o informante Amaro dá un paso á fronte e, para alén de certificar novamente os incumprimentos, interpreta as actitudes do profesorado que infrinxe a norma.

Ex. INF 28 AM1 01:05:32

AM Esa é unha escusa moi típica. Eu dou a clase en galego pero claro (moi irónico) : Os alumnos fálanme en castelán e esquézome .: Bueno, pois vale (2.0). (Risa) Despois ti preparas a clase en castelán, non digas o contrario (1.0). Que que o exame falo en galego, pero vese que non escribes en galego. (1.5) E cando tes que poñer algo na pizarra, pois se lle cadra, (.) bueno, no--- no encerado.

Amaro describe unha conduta de profesoras ou profesores que, guiándose polo principio de comodidade, incumpren a normativa dun xeito que o informante considera non exento de certa hipocrisía.

Seguindo o fío argumental das situación de dualidade e dos incumprimentos chegamos, en orde ascendente de gravidade, a outro fenómeno tamén rexistrado nos testemuños dos



entrevistados, e que supón mais unha volta de parafuso na actitude dos profesores incumpridores da norma de dar as súas aulas en galego. Algúns deles, sempre segundo a memoria dos informantes, chegan a demostrar actitudes de rexeitamento á lingua galega, publicamente e nas súas aulas. Estas narracións das persoas informantes sobre as actitudes de repulsa á lingua galega por parte de profesores concretos son escasas pero significativas. Existen no testemuño das e dos entrevistados algúns relatos que falan dunha repulsa explícita ao idioma galego por parte de profesores que deberían por lei estar a dando as súas aulas nesa lingua. Despois de relatar unha serie de actitudes negativas ante a lingua galega por parte dos pares, Helena centra o tema tanto no rexeitamento á lingua *per se* por parte dalgúns profesores como a certos posicionamentos políticos con frecuencia asociados á mesma.

Ex. INF 29 HE1 44:17

EN E os profesores?

HE M--- Os profesores. (2.0) Hai profesores que si que hai un rexeitamento polo galego. (1.0) Si. Especialmente por exemplo---/ vou decir nomes e tal. Sebastián Castrillo (profesor de materia G), de verdá. [...] Sebastián Castrillo dirá o que diga, pero (2.0) a ver! Non creo que teña un respecto real co galego (.). E así profesores que non teñen un rexeitamento aberto (.) contra o galego, pero si que agh! Non lles acaba de gustar. Non en plan : *Non me fales en galego porque non te vou responder* .: Non, eso non o hai, pero si que =hai algo=

EN =Como se= manifestan esas actitudes?

HE M (2.0) con caras, con maneiras de falar (1.0), con maneiras de comportarse contigo. Por exemplo, profesores que te collen manía. Non sei se é polo galego, pero polo menos a min hai profesores que non—(1.0) polo menos polas miñas ideas e como as manifesto, e tamén un pouco polo galego e todo iso, pois si que hai un certo---/, que si que se comportan diferente contigo.

As impresións de Estela están en liña co que Amaro manifestara sobre a existencia do profesor a quen chamamos Barreiro, que era “moi contrario ao galego”. Amaro e Uxío narran situacións

nas se senten molestamente sinalados como galegofalantes por este profesor (véxanse extractos SPR 11, 12 e 13).

Sobre o profesor Sebastián Castrillo, protagonista do último extracto, Estela lembra outro sucedido, para ela chocante.

Ex. INF 30 ES2 26:59

ES De feito Sebastián Castrillo creo que nos dixera que nin tiña o--- (0.5), como é? o CELGA<sup>19</sup>? Ou?

EN O CELGA, si.

ES Na clase, creo que nolo dixera.

EN Que non tiña.

ES Creo que si (risa) que nolo dixera (risa). Bueno eu quedeime en plan, bueno, isto xa é a broma das bromas.

EN Xa.

ES Ves dar clase aquí e nin intentas falar en galego nin nada.

[...]

ES Xa non é que nin o intentes na clase. É que nin tes o título. E nolo dis na clase.

Despois de narrar unha anécdota na que este mesmo profesor (que, lembremos, tiña a obrigaón legal de dar as súas aulas en galego) se ve incapaz de pronunciar unha determinada palabra con o fonema palatal fricativo xordo, habitualmente representado en galego con a letra x (véxase extracto CAL 05 no seguinte capítulo 9.2.), Amaro fai este comentario:

---

<sup>19</sup> Certificado de aptitude en lingua galega, adaptado ao Marco Europeo de Referencia, requisito indispensábel para poder impartir certas materias en galego.

AM Pero é que é algo case patolóxico. Por que en inglés pronuncias isto e en galego non?

Tanto Amaro como Estela e Helena retratan a Sebastián Castrillo como un profesor desconsiderado co galego, que non dubida en manifestar publicamente unha actitude que pode ser interpretada como de rexeitamento a esta lingua. É lóxico entender que a actitude do profesorado con estas características estará influíndo nos usos lingüísticos do alumnado.

## 8.2. A ACCIÓN FAVORÁBEL DO CENTRO EDUCATIVO. INFLUENCIA DA MATERIA DE LINGUA E LITERATURA GALEGA E DO SEU PROFESORADO. ACTITUDES E OPINIÓNS AO REDOR DO ENDLG/EDLG

Ao lado das vivencias problemáticas que fóra do contacto cos pares as e os informantes relatan como procedentes do medio que atopan no instituto, existen outras en principio orientadas á promoción do coñecemento e uso da lingua galega, que sen dúbida acaban exercendo nelas e nelas unha acción favorábel aínda que limitada. Do relatado nas entrevistas, salientamos como elementos favorábeis a materia de lingua galega e a acción do equipo de normalización lingüística do instituto, máis tarde renomeado oficialmente de *dinamización*.

### A MATERIA DE LINGUA E LITERATURA GALEGA

A materia de lingua e literatura galega é obrigatoria en todos os niveis do ensino secundario en Galiza. Os currículos oficiais estabelecen hoxe (xaneiro de 2020), igual que establecían cando os informantes estudaban no IES, un mínimo de tres horas semanais dedicadas en exclusiva á aprendizaxe desta disciplina, sendo esta unha carga horaria nunca menor á reservada nos planos de estudo para a materia que estuda a outra lingua oficial, a castelá. Segundo a lexislación vixente, explicitamente expresada en diversos documentos legais como a Lei 3/1983 de normalización lingüística (Parlamento de Galicia, 1983), o Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado por unanimidade parlamentar en 2004 (Xunta de Galicia, 2004) e incluso o regresivo Decreto de plurilingüísmo (Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación

Universitaria, 2010), o obxectivo final foi sempre o de acadar nas e nos estudantes unha competencia en igualdade nas dúas linguas oficiais de Galiza. Porén, na realidade estudada a través da investigación realizada sobre o tema, este obxectivo fica lonxe de se cumprir. Un bo exemplo da desigualdade xeneralizada na competencia entre as dúas linguas, situado na altura na que as nosas persoas informantes cursaban o seu ensino obrigatorio, pode ser o informe *Situación da lingua galega na sociedade* (Observatorio da Lingua Galega, 2007). E na realidade particular observada neste traballo e rexistrada no diario de campo, a tendencia parece apuntar no sentido xustamente contrario ao obxectivo marcado por lei, isto é, cara unha ampliación da diverxencia entre as competencias en ambas as linguas nos e nas estudantes, cun uso cada vez máis dificultoso e castelanizado do galego nas novas xeracións. Incidirei neste aspecto no capítulo 9, dedicado á calidade da lingua galega utilizada no instituto e á competencia nela por parte do alumnado, tal e como é percibida polas persoas informantes e rexistrada no diario de campo.

A consideración da materia de lingua galega nos planos de estudo como *troncal* ou básica, así como a especificidade dos seus obxectivos canto ao coñecemento, o estado, o uso e a valoración dese idioma, fai moi conveniente un estudo do impacto que esta materia, o seu profesorado e a súa didáctica deixaron nas persoas entrevistadas. En concreto, dedicáronos a procurar trazos argumentais que nos permitan observar até que punto esta materia serviu realmente para aumentar nelas a consciencia lingüística sobre a minorizada lingua galega ou para mudar de maneira efectiva os hábitos idiomáticos do alumnado en favor do uso desta lingua. En suma, a través das valoracións das persoas informantes preténdese lanzar algunha luz sobre a efectividade real do esforzo que o sistema educativo dedica a formar cidadáns e cidadás conscientes da problemática lingüística de Galiza e persoas con potencialidade e competencia para utilizar a lingua galega cando o decidiren.

#### *MATERIA E PROFESORADO*

A través dos testemuños dos e das informantes descubrimos que a valoración da pegada que a materia de lingua e literatura galega deixa tanto na súa consciencia lingüística como na súa práctica idiomática vai intimamente ligada ao estilo pedagógico e á personalidade de cada profesora ou profesor encargado de impartila: materia e profesora, actividade e ideoloxía, parecen mesturarse na lembranza dos informantes, formando corpos indiferenciábeis. Dos cando menos catro profesores e profesoras de lingua e literatura galega que con carácter estábel impartiron aulas no instituto durante a estadía dos informantes, só dous, a profesora Branca e o

profesor Alberte Manteiga, aparecen con regularidade nos seus testemuños. Este feito, directamente relacionado coa memoria selectiva das persoas que informan, pode deberse a causas temporais, como a presenza deste profesorado concreto nos derradeiros cursos da escolaridade das e dos informantes, o que provocaría que a súa lembranza estivese máis presente no momento de efectuar as entrevistas. Tamén pode deberse a causas relacionadas coas características dese profesorado que imparte a materia: á súa personalidade e ao seu estilo pedagóxico, por exemplo, ambos presuntamente máis singulares ou máis marcados que os de outros ensinantes.

#### BRANCA

A profesora que chamaremos Branca é unha das que máis riqueza testemuñal xera a partir das entrevistas. Branca é unha das profesoras colaboradoras neste traballo. Foi unha das profesoras entrevistadas na súa fase preliminar, durante a miña propia formación como entrevistador (véxase capítulo 3 *Metodoloxía*). Ela é unha profesora de mediana idade, de procedencia primeiro vilega e despois urbana. Segundo a información fornecida por ela mesma nas entrevistas preliminares, Branca non comeza a falar galego até a adolescencia, a pesar de vivir nun ambiente marcadamente galegofalante durante a súa infancia. Ao pasar do hábito castelanfalante ao uso do galego como lingua habitual, vive en primeira persoa un proceso de mudanza lingüística comparábel ao dalgunhas persoas informantes neste traballo. O estilo da profesora Branca, quen deixa un forte e positivo impacto na maioría das persoas entrevistadas, baséase, segundo o seu testemuño colectivo, nun intento de achegamento da cultura galega ou en galego aos intereses específicos dun alumnado adolescente. Este feito está recollido en varios dos testemuños. Comecemos co de Estela, que define unha actividade característica de Branca: sacar o alumnado da sala de aula do grupo e levalo á chamada sala de informática para traballar con software e, sobre todo, con música actual en galego.

Ex. INF 32 ES1 59:03

ES =E---= Non che dixen por exemplo de Branca, que--- que si--- deume en terceiro da ESO, a única vez que me deu e--- (.) pois levábanos por exemplo sempre tiña un día, non sei se era---/, e levábanos aos ordenadores e alí faciamos actividades en galego. O sea, non é só dar a clase de gramática e

literatura, senón que tamén nos levaba aos ordenadores e faciamos--// nos poñía tamén cancións en galego e cousas así.

Un testemuño coincidente obtemos de Vitoria, irmá de Estela, quen recibe aulas da profesora Branca dous anos antes. Para Vitoria, Branca é un tipo de profesora inspiradora, que a marca como alumna e que lle abre camiños. Para alén de lembrar positivamente a acción docente de Branca en aspectos máis académicos como, por exemplo, o descubrimento da literatura medieval, Vitoria confirma o uso que a profesora fai das estratexias de achegamento á cultura xuvenil ao ámbito da expresión cultural en idioma galego. Son métodos de ensino e estratexias que, en opinión da informante, adquiren máis valor e efectividade cando exceden o tipicamente académico.

Ex. INF 33 VI1 30:15

VI Pero si que recordo a Branca, en terceiro. A min si que foi unha profesora que me marcou moito, a min persoalmente. Marcoume moito pola/ porque bueno, a min descubriume un mundo enteiro co da literatura medieval. Eu/ eu (.) ese ano quedei aí completamente abraiada e tamén (') (.) teño---/ teño a idea de que si que se esforzaba en darnos/ en darnos moitas actividades para que--- bueno, para que/ para procurar a normalización lingüística dentro do instituto. E ademais diso facía cousas que/ que excedían o que era o--- o tipicamente/ o tipicamente académico, non? Procuraba poñernos música en galego, música moderna, que os alumnos puideran sentirse identificados con/ con iso [...]. Levábanos aos ordenadores, o blogue das [nome do blogue], que levaba marabillosamente, que sempre o tiñamos alí de consulta. Tamén recordo as experiencias da equipa de normalización do instituto como---/ como cando estivera alí García MC, o---/ o rapeiro este a facer un obradoiro. [...] A mágoa desa profesora foi que só nos/ so nos deu clase ese ano, en terceiro da ESO.

Porén, esta estratexia que a profesora Branca utiliza non logra producir un efecto uniforme en todo o alumnado. Isto é algo que está nitidamente presente no testemuño de varias das persoas

informantes que se fan eco da actitudes de burla e desprezo que esta actividade provoca por parte de sectores determinados de alumnas e alumnos. Para Vitoria, este alumnado sentía como raro e até ridículo o feito de coñecer en galego certas manifestacións culturais como o *hip-hop*, habitualmente vehiculizadas a través doutras linguas diferentes á galega.

Ex. INF 34 VI1 33:30

EN [...] A ti gustábache. E ao resto?

VI (2.5) Pois (2.5) ou ríanse ou--- (2.0) ou sen máis, ou tomábano como unha actividade de--- de aulas, que non---/ que non excedía (') que non excedía iso. [...] Pois que se lles facía raro, non? escoitar/ pois hip-hop en galego, facíaselles raro. Eu creo que---/ causáballes un estrañamento. Parecíalles un pouco---/ eu creo que lles parecía unha cousa un pouco ridícula, non?

Tamén Estela, cuxo testemuño abre este capítulo, dá conta das burlas protagonizadas por parte de alumnos concretos por volta da música en galego que a profesora lles presentaba nas súas aulas. Para Estela, estes compañeiros de grupo tomaban o tempo dedicado a esas actividades como *hora libre*.

Ex. INF 34B

ES O que pasa é que os rapaces da miña idade vían as cancións en galego coma algo--- (.) e-- bueno pois algo en plan (1.5) non sei, raro. Non era a música normal, e de feito burlábanse (.) da mesma (.) música. [...] Que en xeral a música que nos poñía a profesora se vía como algo raro, en plan-- : *Vamos a pasar esta hora como hora libre* :. Esa era a percepción que había de---/ desa hora con Branca . (1.5) E foi a única profesora que nos fixo tal cousa.

O testemuño de Estela segue para dar conta de dous aspectos de interese. O primeiro é a reafirmación de que a causa da burla dese sector do alumnado estaba na estrañeza provocada pola falta de hábito de escoitar música en galego. O segundo lévanos á reacción persoal da

informante, que se sente triste e ofendida polo desprezo non á música, senón á lingua galega en si mesma que a actitude dese alumnado parece comportar.

INF 34C

ES Á parte que--- se te das conta a música que escoitan os rapaces ou é en castelán ou é en inglés. E--- xa non se relacionan en galego e vaslles poñer música en galego e--- (2.0) Son prexuízos que hai. Eu ata que a xente non é un pouco máis maior e non se dera conta por si mesma é triste pero ata que non pasa iso e-- hai unha percepción moi rara diso. Moi como : *Esta música no* (1.0) *no es ni siquiera música* :. Eu teño recordos de [alumno] etcétera ríndose en plan--- sabes? daquilo. Era unha cousa que a min me sentara bastante mal. Aínda non sendo a música que a min me gustaba era algo pexorativo a--- cara á lingua galega, sabes?

Esta última afirmación da informante interesa especialmente ao entrevistador, quen inquire novamente á entrevistada sobre o tema á procura de maior concreción. Estela reafírmase novamente na súa percepción, volve valorar positivamente a estratexia pedagóxica da profesora e volve lamentar a actitude deses alumnos, quen ao mesmo tempo desprezaban e se aproveitaban de tal método de ensino.

Ex. INF 34D

EN Por iso si que notaches, non? a percepción dos teus compañeiros respecto a =lingua=

ES =Si, isto= foi en terceiro da ESO. Pois aínda por riba de que non nos ten todos os días na clase dándonos e--- só teoría, nos leva aos ordenadores e eles tomándoo---/ bueno, son rapaces tamén (inintelixíbel). Lévanos aos ordenadores a facer cousas distintas e a actividades en galego, que á parte ela ten bastantes actividades en galego, ten o blog de [nome do blog], etcétera, (.) e víase como algo--- como unha hora libre por un lado : *Qué bien que es*



*hora libre* : e polo outro lado como : *Estas cancións que non son nin música nin son nada* :. Como algo obxecto de risa.

Non son só Vitoria e Estela quen informan sobre estas actitudes de rexeitamento. Olalla, coetánea de Vitoria, tamén dá conta delas e concreta algo máis sobre as características do alumnado que as protagonizaba, circunscribíndoo a unha tipoloxía concreta de adolescente. É curiosa esta clasificación que Olalla fai dos seus compañeiros e compañeiras de grupo: estarían, por un lado, os *macarras* e os que *pasan de todo* como detractores da profesora e dos seus métodos. Noutra banda estarían os *sensibilizados* e a *xente normal*, que serían persoas mellor valoradoras das actividades levadas a cabo por Branca na sala de informática. Ollala comeza o seu relato sobre Branca cunha contundente afirmación, que acto seguido matiza de xeito clarificador.

Ex. INF 35 OL1 37:00

OL M— Branca nunca lle caeu ben aos alumnos.

EN Hmh.

OL (1.5) Excepto aos alumnos sensibilizados co tema e--- (0.1) á xente normal tamén (.) tampouco tiña ningún problema. Pero os típicos--- bueno, non sei (1.5) os macarras, os que pasaban de todo e tal nunca--- sempre lle facían burla, (arremeda moi ironicamente a voz da profesora segundo a arremedaban, supostamente, eses alumnos) : *Aula de informática, libro e libreta* : e tal. (2.0) E co tema de---/ si que faciamos moito na aula de informática, víamos vídeos e tal. (2.0) A min gustábame moito.

Repárese no feito de que, segundo o testemuño destas informantes, os alumnos sinalados como desprezadores da profesora son rapaces e non raparigas, o cal nos sitúa na perspectiva dunha posíbel combinación de cuestión de xénero e menosprezo pola lingua na alegada actitude destes adolescentes coa súa profesora. Hai tamén na narración de Estela un recoñecemento explícito sobre a especial influencia que os medios de comunicación habituais e maioritarios exercen no grupo de idade que estudamos, a primeira adolescencia, e que ten a súa repercusión nos seus

gustos musicais, nas súas preferencias culturais e na súa ideoloxía lingüística. Segundo ela, esta é unha influencia da que as persoas se irían liberando na medida en que medran e abandonan ese rango de idade.

Mais, como adoita ser habitual neste tipo de investigación, non todos os testemuños coinciden. Helena, por exemplo, fai un breve fincapé no seu relato nos aspectos positivos do estilo pedagóxico da profesora Branca sen facer referencia ningunha a posíbeis reaccións contrarias de sectores do alumnado, negándoas incluso cando é requirida sobre a súa posíbel existencia.

Ex. INF 36 HE2 06:50

HE Non, a verdade é que non recordo que ninguén rexeitase nada. É máis, cando recordamos así nas clases e tal acordámonos dunha canción en concreto e cantámola, lembrámola así como con moi bo rolo.

Tamén en Abel rexistramos unha breve referencia a Branca. Cando é preguntado pola posíbel influencia da materia de galego e, en concreto, da profesora Branca no seu proceso de mudanza lingüística, responde con brevidade e claridade ao tempo e, ao igual que Helena, non menciona a existencia de actitudes de rexeitamento específica cara esta profesora ou os seus métodos pedagóxicos.

Ex. INF 37 AB1 17:17

AB Ah, si. Pois nos gustaba [Branca como profesora]. De feito faciamos--- os concursos de canto estes [...], o karaoke. [...] Pero si que axudou [no noso proceso de mudanza], eh?

ALBERTE MANTEIGA

Pasemos agora a estudar a figura do outro profesor de galego que os e as informantes mencionan, tal e como este mesmos testemuños a constrúen. Alberte Manteiga é un profesor veterano de orixe rural e galegofalante, aínda que instalado na Vila desde hai anos. No momento no que as accións relatadas neste traballo se desenvolven está a entrar no seu último decenio como docente antes de se xubilarse. Hai, sobre todo, unha característica deste profesor que varios informantes certifican: o seu hábito de utilizar un ton entre coloquial e punxente para animar os e as alumnas castelanfalantes a se expresaren en galego, cando menos no ámbito das súas aulas.

É Estela quen nos refire un acontecemento que, partindo deste hábito do profesor Alberte Manteiga, resultará crucial no seu desenvolvemento idiomático. Un chiste puntual, xurdido da reacción deste profesor de galego perante a actitude de certos alumnos que facían audíbeis comentarios sobre o acento galego en ton supostamente humorístico ou depreciativo, vai resultar un evento crítico para a informante, a gota de auga que fai rebordar o vaso para ela obrar unha mudanza dos seus hábitos lingüísticos e pasar de castelán a galegofalante. Na primeira das entrevistas Estela esboza o tema dunha maneira xeral:

EX. INF 38 ES1 32:45

ES [...] E tamén e certo que tiven un profesor, Manteiga, que--- que aínda que pareza mentira<sup>20</sup>, (') tiña certos momentos nos que em---/ (.) nos que nos falaba diso, que nos ridiculizaba un pouco aos que falábamos en castelán, e facía moi ben porque--- (risa) incluso e--- nos facía ver o ridículo que resultaba en certas situacións e--- eu recordo un día que nos dixera que--- que por que non falar en galego e eu quedeime con ese día e dende ese día eu dixen : *Vou falar en galego* :.

---

<sup>20</sup> Esta estrañeza pode estar xustificada polo feito de que o profesor aludido non ten sequera unha praxe monolingüe en galego fóra da súa clase, tal e como fica rexistrado no diario de observación.

E na segunda das entrevistas, cando o tema é novamente descuberto e a informante é preguntada polos detalles daquel sucedido, Estela responde cun discurso máis elaborado, no que de paso informa sobre a existencia na súa clase de alumnos que, quizá con intención recriminatoria, comentan sobre o acento galego que algún deles posúe. Neste relato Estela sitúase claramente a favor da estratexia do profesor e valóraa como efectiva.

Ex. INF 39 ES2 14:30

ES [...] Eu acórdome dese día na clase que--- que si, por que de feito había uns--- bueno, uns rapaces creo que eran, que se estaban (.) vamos, poñendo--- : *Tú hablas con acento gallego y tal y cual* : Entón Manteiga escoitounos e dixolles : *Vós como pensades que falades cando estades falando en castelán?* : e tal. Entón aí foi cando nos empezou a decir que por que non--- // . E iso foi o único. Iso é o que penso que debera haber. Tamén (.) si, por ridiculizar un pouco, por ver, por facernos ver que somos un pouco estúpidos. Porque é certo. Nos parece un pouco-- vamos, nos debería parecer un pouco ridículo (.). E claro inda por riba facendo esas bromas, quero dicir, ti realmente tamén se es galego tamén vas falar así. Non te penses que vas ter o castelán dos--- dos de Madrid ou dos de por aí. Entón pois si, foi moi acertado por parte de Manteiga. Pero vamos que---/ co que preguntabas ao principio, se debería haber--- algo no instituto---. O sea, o que eu cambiaría, pois mais---/ non sei, que nos educaran máis niso. Que nos fixeran--- razoar e a veces tamén sentirmos un pouco ridículos. Por que eu foi así como me sentín (risa). Eu dixen : *Que carallo fago eu falando castelán?* : .

Tamén Abel no seu testemuño dá conta do costume do profesor Alberte Manteiga e do seu peculiar xeito de incitar o alumnado para que falase galego nas súas aulas. Abel sitúase a favor da estratexia do profesor, por moito que recoñeza que outro profesorado de galego tivo máis influencia sobre el.

EX. INF 40 AB1 20:15

EN Animábvavos [Alberte Manteiga] a falar en galego e iso?

AB Si. (0.5) Nos puteaba co español, a verdá, (risa leve) e tiña razón. A ver, a min non pero aos que falaban/ aos que lle respondían en español, si. E tiña razón, joder. Se é unha clase de galego, como falas en español? [...] Si. Pero non era como o resto, sabes? (.) A min marcáronme máis outros.

Porén, esta valoración positiva que Estela e Abel fan sobre a estratexia do profesor Alberte Manteiga para variar os hábitos lingüísticos do alumnado, cando menos no referido ás súas clases de galego, non é partillada por Helena. Esta informante confirma co seu testemuño o hábito do profesor mais introduce unha valoración negativa sobre el. Para ela, a actitude irrespectuosa do profesor obraba na súa contra e producía máis rexeitamento que empatía entre o alumnado.

Ex. INF 41 HE2 07:35

HE Alberte Manteiga de vez en cando botábanos en cara que non falásemos en galego, entonces non chegaba ben ao alumnado. Molestaba máis ao alumnado que convencía.

EN Molestaba?

HE Si. Porque non--- (1.5) non sei como dicilo, pero non chegaba ben no sentido de que máis ben atacaba por non falar galego que motivaba. En plan : *Vós, inútiles, que non falades galego, a nosa lingua, tal* : máis ben nese estilo, non? Incluso a min, que falaba galego na casa molestábame. (2.0) Un pouco de respecto.

Nun momento determinado da primeira das entrevistas, Vitoria fai referencia ás estratexias de Branca e de Alberte Manteiga para espontaneamente facer unha valoración comparativa de cada unha delas. No primeiro dos extractos Vitoria fala de dúas experiencias contraditorias e expresa unha valoración negativa sobre o labor pedagóxico de Alberte Manteiga.

Ex. INF 42 VI1 30:15

VI Eu teño dúas experiencias contraditorias. (1.5) E--- por un lado está o profesor, que bueno, o profesor Alberte Manteiga, que era máis---, bueno, mais maior, viña doutra/ doutra época e tal. Eu (') recórdoo como--- (.) ff! (1.5) como completamente inoperante nese sentido, non? Recordo que non/ non facía--- / (.) non tiña ansia de/ de tal. Si que tiña/ bueno, si que reivindicaba, si que exixía que se lle falase en galego a el na clase, e tal, pero (') tampouco era---/ tampouco era unha promoción, tampouco procuraba un cambio de comportamento nos--- nos alumnos.

E o seu relato continúa co extracto INF 02 neste mesmo capítulo, onde Vitoria expresa o seu recoñecemento polo labor pedagóxico de Branca. Xa na segunda das entrevistas, cando se lle volve inquirir sobre o tema á procura de nova información, Vitoria volve comparar o estilo pedagóxico de ambos os profesores. En realidade, Vitoria non ofrece información novidosa senón que reafirma a súa valoración comparativa sobre eles.

Ex. INF 43 VI2 17:45

VI Para min Branca, (') bueno, foi unha figura importante nese sentido, non? Porque--- era---/ para min era unha revolución co tema da lingua, aquilo, bueno, e co tema da literatura tamén, non? Pero--- foi como que me abriu as portas e me ensinou que as cousas eran doutro xeito. Que era algo que a Manteiga nin lle iba nin lle viña, non? Alberte Manteiga tiña máis a tendencia de ridiculizar ou de por en cuestión que os alumnos eran castelanfalantes e tal [...] pero non o traballaba dunha maneira nada pedagóxica cos rapaces.

#### *OUTRAS VALORACIÓNS SOBRE A INFLUENCIA DO PROFESORADO DE GALEGO*

Sen facer mención explícita a ningún profesor de galego en concreto e falando en plural, Ánxela dá testemuño das estratexias que eses profesores poñen en práctica para tratar de exercer unha influencia nos hábitos lingüísticos do alumnado, cando menos no que fai referencia ao uso deste

idioma nas aulas da materia de lingua e literatura galega. Primeiramente, Ánxela cualifica os profesores de *moi estritos* á hora de exixir a utilización da lingua galega nas aulas da materia, feito que a informante valora positivamente. Despois Ánxela recoñece a influencia do profesorado da materia na conciencia lingüística do alumnado. A información que se ofrece nas aulas non serviría, segundo a informante, para obrar unha mudanza real nos hábitos lingüísticos do alumnado, mais axudaría a mudar a súa perspectiva sobre a problemática da lingua. A unha pregunta sobre a posíbel axuda que o labor do profesorado de galego puidese ter exercido sobre o alumnado en canto á dinamización práctica da lingua, Ánxela responde do seguinte xeito:

Ex. INF 44 AN1 49:22

AN Si. Si. En moitos casos, si. E--- (‘) m--- eran profes que eran moi estritos nesa tema, o cal paréceme xenial, paréceme perfecto. E--- eran profesores que--- che dicían : *Ou me falas en galego ou senón [...] non podes participar na clase* (risa leve) :.

EN Hmh.

AN E--- pois iso/ pois iso fixo que moitos polo menos na clase de galego (.) se empeñasen a falar en--- galego aínda que non--- aínda que normalmente non o falasen. Ou--- ou rapaces que--- [...] ao explicarlle[s] o profesor a súa---/ (.) sabes? Porque non soamente era a súa materia en galego, non soamente era aprender en galego. A veces o profesor (.) daba o seu punto--- de vista sobre a situación e--- informaba a situación (‘) e creo que nalgún caso aínda que eses rapaces que non--- non---/ seguiron sen falar moito o galego (0.5) cambioulles un pouco a forma de ver. E bueno e eso foi perfecto por parte--- por parte desos/ deses profesores.

Esta valoración sobre a escasa influencia práctica en canto á mudanza real de hábitos lingüísticos por parte do alumnado cara unha maior utilización do galego fóra das horas desta materia é coherente co testemuño de Vitoria, quen a pesar de recoñecer o labor da profesora Branca como moi positivo e estimulante, manifesta non ter mudado de lingua habitual nese momento.

Ex. INF 45 VI2 26:50

VI Pero tamén é certo, vouno dicir. Aínda que a min me---/ aínda que me gustara [o estilo pedagóxico de Branca] , aínda que eu--- o poida ter a día de hoxe como unha experiencia positiva, enriquecedora, naquel momento para min tampouco transcendeu a---/ tampouco transcendeu [a mudanza lingüística] ao espazo das aulas.

Vitoria seguirá a expresarse en castelán cos pares durante toda a súa estadía no instituto, tal e como se relatará no capítulo 11, no apartado que estuda a súa evolución idiomática, *Vitoria ou a incompleta conquista dos ámbitos*, que inclúe os extractos de MUD 50 a MUD 53.

O informante Abel, ao ser preguntado sobre a posíbel influencia do profesorado e a materia de galego na conciencia lingüística das alumnas e alumnos, destaca a singularización que sufriría este profesorado debido á súa identificación con determinadas posturas lingüísticas e políticas. Abel mantén que o alumnado sería consciente de tal identificación.

Ex. INF 46 AB1 16:55

AB Claro, a ver, nós non eramos tontos. Sabiamos que as profesoras de galego eran como eran. (1.0) Xa o sabíamos. (2.0) Pero--- si que--- (0.5) podían ser máis boas e tal pero sempre foron sinaladas porque---/ (.) polo que eran (1.0) lingüísticamente e politicamente. (Risa cómplice) Egh! Eso xa o sabemos.

Con certeza, tal identificación dá mostras de ser coherente coa realidade descrita no diario de campo e, sobre todo, na memoria do investigador previa ao comezo do rexistro de eventos nese documento. Un evento determinante sucedido a finais do curso escolar 2011 – 2012 dá conta do interese suscitado polo xefe territorial de Educación, máxima autoridade provincial desa Consellería, por volta do labor pedagóxico da profesora Branca. Os esforzos do xefe territorial van dirixidos a amoestar Branca, supostamente de forma verbal e a través do director do instituto (cargo que eu exercía nese momento), para instala a variar a súa práctica pedagóxica. Segundo o testemuño que obraría en poder do xefe territorial, expresado en conversa telefónica ao director, Branca estaría *aleccionando* ao seu alumnado mediante a exhibición de vídeos nos



que se desacertadamente se menosprezaba as persoas castelanfalantes. Días máis tarde e unha vez informado, o director non considerou que nin no ánimo da profesora nin no contido dos vídeos exhibidos existisen indicios de tal menosprezo aos castelanfalantes. O director négase entón a acceder á petición do xefe territorial, o que provoca unha forte discusión telefónica entre ambos e a visita ao centro, poucos días despois, da inspección educativa para tratar temas relacionados coas disposicións legais referidas ao ensino da lingua galega no instituto.

Finalmente, non debemos rematar este repaso polos testemuños dos e das informantes sobre a influencia do profesorado e a materia de lingua e literatura galega nos hábitos e na consciencia lingüística do alumnado sen mencionar a opinión de Amaro, o galegofalante solitario, o maduro e por veces sisudo adolescente ao que lle entretén a conversa cos maiores. O seu relato deseña en poucas liñas unha situación na que a súa singularidade como galegofalante vese atenuada coa súa relación cos profesores de galego.

Ex. INF 47 AM1 40:40

AM Por exemplo (.) cos profesores de galego m--- tívenos de todo tipo, pero— sempre, bueno, me caeron un pouco mellor porque entre outras cousas apreciaban que eu falase galego (1.0) e--- fronte ao resto que non. Sobre todo, aparte diso, no meu ano que non había o primeiro (risa).

EN Refíreste a algún alumno que falase galego?

AM Cre/ creo que no meu ano non os había.

Amaro síntese reconfortado polo simple feito de seren eles, cos profesores e profesoras de galego, as persoas que dentro do instituto apreciaban o seu hábito de adolescente galegofalante en situación de singularidade.

O EQUIPO DE NORMALIZACIÓN (ENDLG/EDLG)

Os habitualmente chamados *equipos de normalización lingüística*, denominación común desde a súa formación e máis tarde renomeados sucesivamente como *equipos de normalización e dinamización da lingua galega* (ENDLG) e, despois de 2010, *equipos de dinamización da lingua*

*galega* (EDLG), son uns xa tradicionais órganos existentes en todos os centros de ensino galegos, que teñen como misión xeral a promoción da lingua galega entre o alumnado. Quer co obxectivo explícito da *normalización* da lingua galega, como foi até o regresivo decreto de 2010, quer co da simple *dinamización* establecido na lexislación actual (2020), estes equipos, compostos en teoría por membros do profesorado, do alumnado e do persoal de administración e servizos, cumpren ou tratan de cumprir a súa función mediante a organización de actividades diversas, máis o menos coordinadamente inseridas nos currículos escolares.

Unha grande dose de voluntariedade acostuma acompañar as actividades dos ENL/ENDLG/EDLG, aos cais chamaremos abreviadamente pola súa denominación actual de EDLG, por máis que dentro do instituto se siga a utilizar comunmente o nome tradicional de *equipo de normalización*. A responsabilidade do EDLG recae habitualmente sobre algún membro do profesorado sensibilizado co uso e promoción da lingua galega. No caso que nos ocupa, o EDLG do IES que estudamos tivo durante estes últimos anos un funcionamento continuado e bastante entusiasta, mais, tal e como corresponde a unha institución educativa con alumnos e profesores suxeitos a frecuente mudanza, este funcionamento ten sido por veces irregular, sobre todo en canto á calidade e á cantidade da participación real do alumnado e doutros membros da comunidade educativa. A actividade normal do EDLG do IES nun ano típico resúmese na organización de palestras, actuacións ou concertos musicais nos que se usa e promove o idioma galego, xunto con outras actividades nas que se procura a participación directa do alumnado: concursos literarios, certames de narración oral. Desde hai oito cursos escolares, o proxecto estrela do EDLG do instituto que estudamos é a edición e posta no ar dun programa de radio, no que algunhas das persoas informantes teñen participado activamente.

Segundo os testemuños recollidos nas entrevistas canto ao funcionamento do EDLG do instituto, existe na opinión dalgúns informantes unha liña argumental de crítica á efectividade deste órgano para a promoción real da lingua galega e, nomeadamente, para a creación de novos galegofalantes entre o alumnado. Especialmente adversa é a valoración de Helena sobre unha das actividades anuais do EDLG, a participación de alumnas e alumnos do IES nun recoñecido concurso de narración oral en lingua galega, en cuxa fase final o IES participa xunto con numerosos centros educativos vindos de toda Galiza. Xunto co programa de radio, a preparación deste concurso constituíu durante un tempo unha das principais actividades do EDLG, e a ela dedica boa parte do seu esforzo organizativo anual. Na súa narración Helena fai unha descontráida crítica na que sinala o modelo negativo da participación no concurso en contraste co modelo positivo para o impulso real do idioma que para ela encarna outra actividade da que

ten coñecemento a través da súa propia participación no EDLG, os *21 Días co Galego* (<http://21diascogalego.blogspot.com.es/>). Esta experiencia, que cando Helena era alumna era organizada soamente polo EDLG do IES da Pobra do Caramiñal, consiste basicamente nun compromiso colectivo do alumnado e o profesorado do IES para falaren só en galego durante ese período de tempo, vinte e un días. A actividade conta co apoio externo de recoñecidas figuras públicas como actores, músicos, escritores e deportistas, sendo, segundo os seus impulsores, efectiva no seu obxectivo de romper barreiras para a lingua e crear adolescentes galegofalantes.

No seguinte extracto Helena nega que o uso do galego fose habitual incluso entre as alumnas e alumnos máis directamente implicados nas actividades do EDLG, fóra do ámbito estrito das actividades propias do equipo. É este un testemuño coherente co de Paulo no extracto LUG 01 cando afirma que “ao mellor coa xente do programa [de radio], fóra do ámbito do programa, falabas en castelán”. Helena amosa desconfianza sobre a efectividade real do concurso de narración oral para favorecer o uso do galego, ao que cualifica de *paripé*, mentres subliña a validez de experiencias como a mencionada *21 Días co Galego*.

Ex. INF 48 HE1 38:52

EN [había] un grupiño aí de--- de alumnos que vos xuntastes eu non sei se en torno ao programa de radio ou de calquera outra cousa pero si que falabades entre vós en galego, si ou non?

HE (1.5) Non.

EN Non.

HE Non. Em--- (2.0) para nada, ademais. (2.0) Em--- o que pasa (.), o sea (1.5), / é que o que pasa con estas cousas como por exemplo co [concurso de narración oral].

EN Si.

HE Eu creo que estas cousas si que serven un pouco para facer o paripé pero, non serven para unha defensa real do galego. Por exemplo, o que representa unha defensa real do galego é *21 días en galego*, máis que o [concurso de narración oral] ou cousas así. Si, o programa de radio está ben, pero por exemplo Yolanda (unha compañeira) nunca na vida falou galego e nunca na vida vai falar galego.

[...] Por exemplo, Carolina igual [...]. Di moito galego moito galego, pero á hora da verdade dálle igual. Despois estabamos eu e Paulo.

EN Que entre vós falabades en galego.

HE Si. Pero é que xa somos, digamos, doutra casta. [...]

Tampouco podemos ignorar a distinción que no seu discurso fai Helena entre galegofalantes circunstanciais ou oportunistas e galegofalantes cun espírito máis comprometido, os que ela cualifica como pertencentes a “outra casta”. Helena volve sobre o tema minutos máis tarde na entrevista. Neste extracto Helena fai referencia á opinión da súa nai, unha ensinante comprometida co uso da lingua galega, e relata o feito puntual da publicación en castelán dun texto na que a gañadora do concurso informaba sobre o evento nas redes sociais. Esta actitude é cualificada como de “hipocrisía” pola informante.

Ex. INF 49 HE1 52:12

HE Un dos exemplos que máis (.) que máis exemplifican/ (.) que máis me fixo darme conta---//. Porque eu antes por exemplo non vía mal, por exemplo, o [concurso de narración oral] pero miña nai dicía : *Pero Helena, se é// pero como podes pensar que está// o sea, que fai algo, se non fai nada? O único que fai é encher o ego de--- de certas persoas* .: E entón cando vin unha foto que subiu unha nena, Carolina, que foi alí (.) en plan gañaron o primeiro premio, si, todo moi ben, tal, pero o texto que poñía debaixo da foto que subiu estaba todo en castelán. Entón aí dinme conta en plan--- ah! Agora doume conta da, da, da hipocrisía destas cousas. [...] Fano en galego, como se o fan en castelán, como se o fan en inglés.

Estas valoracións de Helena están tamén presentes en Amaro, quen fai un diagnóstico parecido, a pesar de ter vivido os acontecementos varios anos antes. Amaro pon de relevancia o feito do uso do castelán entre o alumnado participante no EDLG, no que el participa.

Ex. INF 50 AM1 53:44

AM Non obstante hai dous ou tres anos había/ era bastante numeroso [o EDLG] , máis que na miña época. Na miña época eramos catro, cinco, non sei. Moi poucos. E sobre todo (1.5) reais que o fixesen, vamos, que fósemos a reunións e a (inintelixíbel), moi moi pouquiños. [...] Mesmo a xente do equipo de normalización, que por algún motivo estaría no equipo de normalización, despois habitualmente non falan/ non falaban galego. Igual algún si pero cando eu estaba, cando estaba eu non. Había máis xente pero--- (0.5) estarían aí por moitos motivos pero non polo feito de que fosen galegofalantes.

Dentro desta corrente crítica debemos incluír outros informantes que fan fincapé no aspecto da dificultade do EDLG para atraer o alumnado cara un maior uso do galego. Entre estas informantes podemos destacar Rosa, quen expresa con bastante claridade que as alumnas e alumnos que queiran falar en galego vano facer independentemente da existencia do EDLG.

Ex. INF 51 RO1 45:30

EN Que pensas que se podería facer desde os equipos de normalización para que a xente falase galego nos institutos? [...]

RO É que eu, a ver, eu creo que se poden facer cousas, pero a xente que---// (2.5). A ver, podes facer cousas pero a xente que está concienciada de falar ga/ de falar galego no instituto eu penso que xa o fai. [...]

Vitoria, a adolescente de quen lembremos que define a súa propia adolescencia como *problemática* e a si mesma como unha adolescente *rebotada* naquela altura, o EDLG e as súas actividades non lle representan atractivo ningún. Á pregunta sobre se participaba ou non nas actividades do EDLG, responde:

Ex. INF 52 VI2 20:29

VI Recordo todo aquilo, pero eu non. Porque eu nesa idade estaba nunha idade moi mala [...]. Eu non quería saber nada diso. Non ía comigo.

Porén, Vitoria, tal e como máis adiante teremos constancia nos extractos MUD 50 a MUD 53, atópase en pleno proceso de mudanza lingüística e comeza nese tempo a falar en galego con determinados pares, sempre fóra do ámbito físico do instituto.

É curiosa por contraditoria a visión de Olalla sobre a súa propia participación no EDLG/ENDLG. Cando é requirida sobre o tema, á súa primeira afirmación, na que declara a súa falta de participación no equipo, séguelle toda unha enumeración de actividades organizadas por dito órgano nas que si tomou parte, nalgunha delas de maneira moi destacada. Repárese no ritmo lento que Olalla imprime á súa narración, na que se dan silencios de até catro segundos, e como este demorado tempo pretende ser avivado coas intervencións do entrevistador.

Ex. INF 53 OL2 11:45

EN Participaches no departamento de---

OL Non.

EN Non (3.0). De Normalización, daquela. Non.

OL A min, a ver, tampouco viñeron a ofrecermo. Tampouco me presentei nin nada pero---

EN =Aha=

OL =Se= viñeran pois igual si igual non, non o sei.

EN Claro, depende como che dera, claro.

OL Claro (2.5).

EN E que recordas ti que se fixo desde o departamento de, de normalización daquela [...].

- OL (2.0) O dos videoclips estes en galego.
- EN Festival de videoclips. Ben.
- OL (2.5) Toda a música que nos poñía Branca (na época, profesora encargada do equipo). De--- que nos deran en CDs.
- EN Si. Ben.
- OL Si, que había que facer votacións da que máis che =gustaba=
- EN =Correcto=, si, si. Que mais?
- OL Eso mola, eh?
- EN Eso mola.
- OL Si, creo que si. A min polo menos gustábame.
- EN Aha.
- OL E--- ao mellor (3.0) para coñecer música así de diferentes estilos en galego está ben.
- EN Ben.
- OL E--- (4.0). Non sei, eu deseñara unha chapa que imprimiran despois.
- EN “Comeuche a lingua o gato”<sup>21</sup>?
- OL Non, esa fixéraa [alumna], creo.
- EN Ah.
- OL E despois tamén un de--- microrrelatos.
- EN Concurso de microrrelatos. Participaras?
- OL Non. Estaba no xurado (risa).

---

<sup>21</sup> O entrevistador refírese a un autocolante realizado por unha alumna do EDLG. Este adhesivo tivo no seu tempo unha ampla difusión no instituto.

- EN Aha.
- OL Que por certo gustárame moito un que fixera Miguel, dunha costureira ou algo así.
- EN Si, vale. Moi ben. Ese gañara. Si.
- OL (Risa) E---. Si, non sei. Creo que eso. Que me acorde.

Outros informantes como Abel, aínda que non demasiado prolivos en detalles, son menos críticos co EDLG. No extracto INF 37 neste mesmo capítulo existe unha referencia positiva á actividade do karaoke en galego que a profesora Branca impulsaba a través da súa participación no EDLG. Finalmente, Ánxela mostra unha actitude entre crítica e construtiva, coa que, á vez que valora as actividades do EDLG como positivas, cre que lle fai falta algo máis, un inconcreto novo impulso cun novo tipo de actividades máis acaídas e efectivas de promoción real da lingua.

Cando as persoas informantes son postas na tesitura de imaxinaren un instituto ideal no que se activase e dinamizase con efectividade a lingua galega, a tendencia observada nas respostas é a de propor pasar da teoría aos feitos e executar actividades prácticas nas que realmente se posibilitase e se promovese a comunicación entre o alumnado en galego. Helena, quen xa insistira nesta proposta con anterioridade ao defender os *21 Días co Galego* como modelo de actividade normalizadora efectiva e en positivo, maniféstase a prol de transmitir ao alumnado unha mensaxe clara de carácter sociolingüístico, na que se exprese con toda a crueza necesaria a delicada situación actual da lingua.

Ex. INF 54 HE1 51:13

- HE [...] Creo que para haber unha concienciación (0.5) polo menos mínima sobre a situación do galego non hai que facer aquí [no local do Colectivo cultural onde se realiza a entrevista] charlas, senón levalas ao instituto e obrigar os alumnos a estar alí.
- EN Hmh.



HE (2.5) E dar a situación real con números, con todo, con tal e decir : *Mirade, dentro dunha xeración se non seguides falando vaise perder o idioma (1.0). Queredes que se perda? : (0.5).* A ver, ao mellor algún dirá que si, pero algún dirá que non e ao mellor son dous galegofalantes máis que se gañan. [...]

Sen ser preguntada expresamente polo tema, Estela ofrece espontaneamente a súa visión sobre este asunto e maniféstase a favor da organización de actividades prácticas en lingua galega para o alumnado. Neste extracto, Estela reafirma unha vez máis a súa idea sobre a prevalencia das actitudes lingüísticas dos pares sobre as dos adultos á hora de facer a escolla da lingua habitual na que se expresar. Estela fai unha clarificadora diferenciación sobre o que para unha alumna representa o feito de falar en galego co profesorado ou facelo cos pares, e propón a organización de actividades nas que o uso real da lingua fose impulsado e feito efectivo na comunicación entre estes últimos.

Ex. INF 55 ES1 24:37

ES A ver (1.0) e--- (.) penso que había bastantes profesores que si, que che falaban en galego pero debía haber bastantes máis. E non só que os profesores che falaran en galego senón que houbo actividades (.) nas que che fixesen ver que era normal e que os teu compañeiros tamén. Porque non só a min, para min/ eu podería falar en galego, pero se os teus compañeiros se dan conta de que é normal falar en galego e entre todos comezades a falar en galego, pois é outra cousa. Non só que un profesor che fale en galego porque iso, bueno, (irónica) es el profesor, e ten cuarenta anos ou os que teña. Quero dicir, non é alguén da túa idade, non é algo cercano, bueno, relativamente quero dicir. Se houbo actividades sería outra cousa distinta. (.) Nas que nós nos xuntásemos coa lingua galega. Iso (.) non sei, iso non o houbo, en ningún momento. Entón a ver, vale. Non nos falaban todos en castelán, había bastantes que falaban en galego, si. Pero eu penso que iso non é suficiente. Entón non podo dicir que ningún instituto aquí fose, bueno, ningún colexio fose---/ (1.5) non sei, moi--- (2.0) moi activo nese tema.

Nun senso parecido maniféstase Olalla na segunda das entrevistas. Para ela, un camiño sería o de procurar actividades concretas nas que se efectivizase o uso da lingua.

Ex. INF 56 OL2 08:00

OL Pois eu creo que se deberían facer grupos de actividades varias. Por exemplo, teatro ou outra cousa. Normalización lingüística, rollos así. E que os nenos poideran--- (2.0) ser os protagonistas, desenvolver as súas ideas e tal. En canto a normalización lingüística igual se avanzaba. Porque se--- implicas aos nenos en algo, deixas que eles desenvolvan as súas ideas e tal (1.5). Por exemplo, ti podes expoñerlle o tema da situación do galego e ao mellor eles (.) se lles deixas (.) liberdade para que poñan en práctica as súas solucións ou tal ao mellor consigues que---//

EN As súas iniciativas.

OL Claro. (2.0) Ao mellor anímense a falar en galego, polo menos.

E certamente, a pesar das críticas recibidas, actividades nas que se fixese efectivo o uso da lingua galega entre o alumnado houbos. Unha delas foi a participación dun grupo de alumnas e alumnos na redacción e emisión do programa de radio do que falábamos ao principio deste apartado. O equipo organizador do programa, de composición variábel ao longo dos anos, mais que durante un longo tempo tivo un bo número de compoñentes estábeis, facía todas as súas actividades en galego. Isto garantía unha comunicación nesta lingua entre o alumnado, cando menos mentres se preparaba o programa, se viaxaba ao estudo de gravación e se poñían no ar os seus contidos. Algúns dos informantes, como Helena, tiveron unha dedicación activa nos traballos do programa de radio.

Ex. INF 57 HE1 37:37

EN Ben, entón cóntame como foi aquela experiencia da radio [...]. Parece que foi un momento moi importante na túa toma de conciencia, non?

HE Si (1.0). Foi bastante--- abriume bastantes miras e fíxome dar-me conta de moitas cousas (1.0) e de que tiña que preocuparme máis pola situación, por todo, e m--- (1.5) e digamos que si, abriume miras. Digamos, aínda non fixera o cambio nese momento de fa/ de falar o noventa ou polo menos o oitenta por cento do meu tempo en galego pero si que fi/ marcou os pasos para eso.

Mais foi Paulo quen durante dous anos escolares tivo unha participación máis destacada no programa, do que foi entusiasta organizador. Anos máis tarde da realización da experiencia, Paulo fai un emocionado relato da súa participación no programa de radio, lémbrao con detalle e enumera algunhas das actividades emprendidas e das vivencias experimentadas grazas ao programa.

Ex. INF 58 PA1 35:05

PA [...] E bueno, despois no instituto tivemos/(.) e bueno tiven a sorte tamén con algunha persoa que tamén viña por aquí [local do Colectivo] e--- de facer o programa de radio, que tanto traballo (.) nos deu. [...]. E bueno, despois xurdiu a idea de--- de crear nós un programa de radio que podíamos emitir cada semana en directo. Poñías aí no móbil ou MP3 no/ (1.0) na radio--- (2.0) que tes en casa ou no coche (2.0) escoitábase. E dis ti : *Hostia! (.) e podemos falar nós por aquí* :. Xurdiu a idea de--- de facer un programa de radio, contar a-- as cousas que pasaban no instituto, as que pasaran. (0.5) Non sei, por exemplo actos culturais que había no [asociación cultural], que organizaba o Concello non tanto, porque estaba o PP da Vila e tampouco facían moita actividade cultural interesante. Pero bueno, algo sempre había, que organizara Abelardo, o fenomenal biblio-- bibliotecario que temos aquí na Vila, e bueno, tamén fomos a algunha actividade de--- de [outra asociación cultural] e--- pero bueno, íbamos apañando cousas por aí, a facer entrevistas (.). E molaba porque tiña/ coñecía a xente que--- que era--- famosa. En fin/ a fin de contas e se non fora pola radio nunca tiñas contacto con ela e--- (2.0) molaba. [...] Coñecía a actores como Isabel Risco, a Carlos Callón, a adestradores do Dépor que dous días antes de xogarse o descenso contra a Real Sociedade te dedicaban unha hora e media de entrevista en Abegondo [...] pois aquilo era-

-- (2.0) era a hostia, macho. Pero bueno, non sei. Esas son persoas que se me veñen á cabeza agora pero houbo moitas máis que entrevistamos. Quico Cadaval, Vítor Mosqueira de--- do grupo este que tiñan, non me sae o nome [...] Mofa e Befá e--- Os da Ría tamén entrevistamos e eu que sei. Quico Cadaval tamén entrevistamos. Entrevistamos tamén a Roberto Vilar, a tanta xente. A Sés, tamén. [...] Tanta xente chula que nos acordamos agora e da que non nos acordamos. Que ao fin e ao cabo que tiñamos contacto con esa xente que---/. Ps!---. Molaba.

É este informante, Paulo, quen ao ser preguntado polos aspectos máis positivos vividos no instituto —sempre desde un punto de vista lingüístico— dá unha reveladora resposta ao considerar o programa de radio como un espazo de liberdade. Este aspecto, a consideración do ámbito do programa como un lugar antihexemónico onde falar en galego non estaba socialmente penado para un adolescente, detallarase con máis precisión nun apartado do capítulo 12 *Lugares seguros*, nomeadamente nos extractos LUG 01 e 02.

### 8.3. CONCLUSIÓNS

En síntese, todo o aquí descrito en relación ás observacións das condutas duais do profesorado, á súa valoración por parte dos informantes e ás transgresións efectuadas contra a lexislación lingüística nas salas de aula, pode ser resumido no seguintes puntos:

- Ampla, variada e significativa observación de condutas duais no diario de campo, o que vén certificar a súa alta frecuencia. Estas manifestacións de dualidade están presentes desde o acto oficial de entrada do alumnado no instituto.
- Consideración destas condutas duais do profesorado por parte dalgún informante como pertencentes a un *continuum* que comeza na educación primaria e quizá na infantil, ao ser constatada a súa alta frecuencia tamén nestas etapas.
- Diversidade de reaccións nos informantes ante estas condutas. Estas reaccións van desde a comprensión das actitudes duais como esixencias do contexto até a súa consideración como mostras de falta de autenticidade nos enfoques lingüísticos do profesorado.

- Rexistro da existencia de incumprimentos xeneralizados no seguimento das normas legais que establecen o idioma no que cada materia se debe impartir.
- Incumprimentos moi escasos (só un rexistrado) cando se trata de materias que dándose en galego deberían selo en castelán. Este incumprimento é clara e abertamente desafiante, inserido dentro dunha acción reivindicadora da normalización da lingua galega.
- Aparición de numerosos incumprimentos cando se trata de materias que debían ser dadas en galego e o son en castelán. Son incumprimentos públicos e notorios, mais non abertamente acompañados dunha reivindicación lingüística concreta. Nalgúns momentos da fase de observación, este tipo de incumprimentos é práctica xeneralizada en departamentos didácticos enteiros.
- Aparición de situacións de conflito larvado, silente e non resolto por causa dos incumprimentos. No que afecta aos numerosos incumprimentos desfavorábeis ao galego, estes conflitos larvados sáldanse coa renuncia do alumnado galegofalante ou favorábel ao uso do galego e das súas familias a exercer calquera tipo de acción reparadora da legalidade.
- Descoñecemento bastante estendido entre o alumnado sobre as normas legais que regulan o uso da lingua galega nas aulas.
- Aparición dalgunhas actitudes de rexeitamento explícito ao idioma galego por parte de membros concretos do profesorado.

Ademais, sintetizarei a influencia case sempre positiva que recibiron as e os nosos informantes a través da materia de lingua galega e a acción do EDLG, segundo a súa propia descrición, nos seguintes puntos:

- Existe unha memoria selectiva nas persoas informantes que fai que só dous membros do profesorado, Branca e Alberte Manteiga, aparezan con claridade nos relatos das entrevistas.
- Forte identificación entre materia e docente. Non é tanto a influencia da materia en si mesma como a personalidade do docente ao impartila o que marca máis as e os informantes. As persoas entrevistadas recoñecen estratexias diferenciadas entre docentes no que se refire ao seu estilo pedagóxico e á promoción que fan do uso da lingua galega.

- En xeral, as persoas entrevistadas recoñecen un aumento significativo no coñecemento da realidade sociolingüística e da capacidade crítica sobre a situación do galego na sociedade como produto das aulas de lingua e literatura galegas. Con todo, e con excepción da informante Estela, estas circunstancias non se verán reflectidas nunha mudanza inmediata dos seus hábitos lingüísticos. O paso de castelán a galego como lingua normal terá que agardar, nunha boa parte das persoas informantes, até perderen de vista o instituto.
- Unha parte das persoas informantes fai explícito o seu recoñecemento do labor do profesorado de galego como un asunto sensíbel, por veces polémico, e claramente interpretábel desde unha óptica sociolingüística e política. Estas interpretacións son coherentes con eventos clave rexistrados na memoria do investigador.
- Certifícase entre varias persoas informantes a existencia dunha liña crítica co labor do EDLG, ao que se lle achaca o seu esforzo en centrarse na organización de actividades vistosas mais pouco efectivas para promover o uso real da lingua entre os e as adolescentes.
- Non se constatan entre os e as informantes mudanzas de lingua atribuíbeis directa e inmediatamente ao labor de EDNLG/EDLG. Si se confirma o feito da súa validez como acicate e como campo de probas no uso efectivo da lingua mediante a creación dun ambiente favorábel onde os e as adolescentes poden exercitar entre eles tal práctica e comunicarse en galego, mais sempre dun xeito limitado no tempo e no espazo. Os efectos reais na evolución idiomática das persoas informantes funcionarán, cando o fagan, máis a longo prazo.

## CAPÍTULO 9

### CALIDADE DA LINGUA E VARIEDADE LINGÜÍSTICA. AUTOPERCEPCIÓN COMO GALEGOFALANTES E CHOQUE DE LEXITIMIDADES (CAL)

#### 9.1. CALIDADE DA LINGUA E VARIEDADE UTILIZADA

A calidade do idioma galego que se utiliza correntemente no instituto e, sobre todo, a influencia que o modelo e variedade do idioma puidese ter exercido nas persoas informantes, é outra das preocupacións deste traballo. Unha sucinta análise da calidade do galego utilizado no seu medio escolar serviranos para procurar que as e os informantes se sitúen en relación con esas coordenadas e constrúan en contraste con ese medio a súa propia imaxe como galegofalantes. Farémolo de xeito que de tal construción —e das actitudes asociadas e ela— poidamos tirar conclusións de interese para os fins desta pesquisa.

Como é de esperar, o modelo de lingua galega observada no medio que estudamos está fortemente influído polo castelán, maioritario entre a mocidade da Vila. Este proceso de castelanización da lingua galega a través da interferencia con esa lingua, un feito que pode ser produto ben do descoñecemento da persoa falante, da súa despreocupación, da súa vontade de identificación cun tipo de fala híbrida (Kabatek, 1997) ou ben da acción combinada destes tres factores, é obxecto dunha crecente atención entre estudosos e outras persoas defensoras do idioma. Á parte do retroceso progresivo na utilización do galego, as linguas, sobre todo aquelas inmersas nun proceso de substitución, “poden morrer tamén por descomposición ou erosión interna, por unha doenza que as roe por dentro se non se atalla o seu mal” (Freixeiro Mato, 2014, p. 19). Á parte da morte por fóra, existe a “morte por dentro” (Kabatek, 1997, p. 226), que se verificaría na progresiva hibridación do galego, lograda a base da substitución de estruturas léxicas, sintácticas ou fonéticas galegas polas correspondentes castelás (Gugenberger, 2013; Iglesias Álvarez, 2013; O’Rourke & Ramallo, 2013; Ramallo, 2013). Lonxe de ser un fenómeno novo, a preocupación por la fixación dun galego de calidade é para escritoras e investigadoras un tema de vello (e.g., Ferreiro, 2014; Sánchez Rei, 2014; Sanmartín Rei, 2014; Tato Fontaíña, 2014). Cómpre pois unha pequena incursión neste terreo.

## ANOTACIÓNS NO DIARIO DE CAMPO

Sobre a calidade do galego empregado por alumnado e profesorado, e tamén sobre a competencia observada por ambos para se comunicar oralmente nesta lingua, hai numerosas anotacións no diario de campo, rexistradas entre os anos 2014 e 2016.

As anotacións sobre calidade e competencia lingüística do alumnado recollen principalmente situacións referidas ás alumnas e alumnos de 1.º e 2.º de ESO, niveis educativos cos que o investigador tivo máis horas de contacto. Tanto as relativas ao alumnado (sintetizadas nos seguintes puntos a 1 a 4) como as que fan referencia ao profesorado (nos puntos 5 e 6) son notas rápidas e inmediatas, normalmente escritas de maneira bastante urxente na aplicación OneNote, que describen con escasas palabras un sucedido significativo ou unha impresión obtida dunha observación concreta. Destas as anotacións no diario extráense esta serie de feitos:

- 1. As impresións sobre a calidade do galego e a competencia lingüística do alumnado son esencialmente contraditorias nas miñas anotacións.** En xeral, obsérvase en moitos alumnos unha máis ben baixa calidade da lingua galega empregada, tal e como corresponde a un alumnado castelánfalante habitual na súa inmensa maioría. Porén hai días e situacións na que a calidade da lingua galega observada ou a frecuencia do seu emprego sorprenden por situárense por cima do esperado. Estas son algunhas das notas extraídas do diario, que dan unha idea das contradicións observadas.

Diario de campo. 16/12/14. Sala de aula de 1.º de ESO

*Baixa competencia: Interferencias de transposición*

(Referido a alumnado de 1.º de ESO) Falan galego bastante mal, en xeral. Erros típicos do castelánfalante: invasións de léxico castelán, dificultade para a conxugación de verbos e má colocación dos pronomes.



Diario de campo. 28/01/15. Sala de aula de 2.º de ESO

### *Incorreccións continuas*

O contacto cos alumnos (de 1.º e 2.º de ESO) dáme a entender que o seu nivel de galego é moi baixo. Alarantemente baixo, se é que non estou hipersensibilizado. Sobre todo a nivel oral. Non teñen práctica de falar galego e nótaselles nas continuas dúbidas, incorreccións e erros gramaticais, léxicos e de todo tipo. En galego teñen que pensar o que din.

Diario de campo. 22/09/15. Lugar: estudio de gravación do programa de radio

### *Novo curso, novo alumnado e novas sensacións*

Saben falar galego, na radio. Entrevistan e falan cando hai que falalo. [Alumno de 1.º de ESO] diante do micro: *¿Tiene que ser en gallego?* [Contesto] *Si, o programa é en galego.* Faino en galego con algunha dificultade.

Algún rapaz equivocouse cando falou na gravación: *recredos* en vez de *recreos*, dúbidas esenciais. Pero a maior parte dos alumnos/as soubo contestar en galego perfectamente, sen problema. Non o falan porque non queren ou porque lles resulta mais cómodo. Simplemente.

Unha alumna, a que cambiou un "quero" por un "quiero",<sup>22</sup> fala galego medianamente ben na radio. Ensinanza do día: teñen nivel suficiente como para falar galego sen demasiado problema. Paréceme.

Diario de campo. 05/10/15. Lugar: sala de aula de 1.º de ESO

### *Descoñecemento léxico: luvas*

Grupo de primeiro de ESO. Dou folla de vocabulario de roupa inglés/galego. Máis dun/ha alumna pregunta: *que son luvas?* Sorpréndeme que non dominen ese tipo de vocabulario, que deberon ter aprendido en primaria.

---

<sup>22</sup> Refírese a unha anotación anterior que relata un determinado sucedido. A alumna estaba a comezar unha redacción cando outro alumno pregunta se dito exercicio se debía facer en galego. "Si", responde o profesor, mais se alguén a quixese facer en castelán, tamén pode". A alumna borra un "quero" que escribira como primeira palabra no seu papel, substitúeo por un "quiero" e segue a súa redacción en castelán. A maioría do alumnado segue, porén, a redacción en galego.

Diario de campo. 11/11/15. Lugar: estudio de gravación

*Alumna galegofalante oculta e alumno con serios problemas en galego*

Sen problema en xeral cos de 1.º para se expresaren en galego. Probábel galegofalante oculta Rosana, de 1.ºB. Familia de [localidade das Rias Baixas], bo galego oral. Berto, de 1.ºA, ten serios problemas para se expresar en galego. Temos que repetir dúas ou tres veces unha gravación polas continuas interferencias co castelán.

Diario de campo. 18/03/16. Lugar: salón de actos

*Hipercorrección: Non voucho permitir*

Concurso de narración oral no salón de actos. Todo en galego, claro. Pero os de primeiro cometen erros considerables: uso de *te/che*, colocación de pronomes, incluso en casos como *non voucho permitir*. Algúns falan máis forzados que outros. Porén, o grupo de Jorge, que foi a sensación da velada, colle un ritmo natural, de fala popular aínda que ás veces non lle saia ben. Non teñen a suficiente habilidade como para saber reproducir a linguaxe popular sen cometer erros básicos.

Diario de campo. 18/05/16. Lugar: sala de informática

*Galego formal, educado.*

Boa sensación na clase de 1.ºA na sala de informática. Alumnos dirixíndose a min en galego. Case todos, para ser precisos. Alba (castelanfalante) marca tendencia. Sempre se dirixe a min nun galego moi formal, moi educado e correcto.

- 2. O modelo de lingua castelá empregada polo alumnado parece estar evolucionando para unha maior proximidade a padróns non galegos.** En concreto, e deixando os imprecisos e dificilmente medíbeis (cando menos para min) aspectos

da entoación á parte, hai anotacións varias que rexistran un perceptíbel aumento da utilización de tempos compostos, moi especialmente do *pretérito perfecto compuesto* castelán (*he dicho, has hecho*) entre as novas cohortes de alumnado no instituto. A utilización deste tempo verbal en contextos de linguaxe informal véñese sumar á xa máis habitual e naturalizada aparición doutros tempos compostos casteláns, como o *pretérito pluscuamperfecto* (*había hecho*) ou o *futuro perfecto* (*habré hecho*).

3. Este aumento no uso do pretérito perfecto composto castelán, unha forma até agora considerada como estraña ao dialecto castelán falado na Galiza, está a **producir novas interferencias de transposición gramaticais na lingua galega do alumnado, coa progresiva aparición de formas incorrectas** (*\*hemos feito* por *fixemos* ou *\*había feito* por *fixera*, por exemplo). As anotacións do diario certifican, por outra banda, a existencia de interferencias deste tipo no campo fonolóxico, que se concretan na aparición dalgún alumnado dos cursos superiores con problemas para o correcto pronunciamento do fonema palatal fricativo xordo /j/, que é pronunciado como /s/.
  
4. Cando menos para algúns alumnos ou alumnas, **non existe unha relación directa entre a superación da materia de galego ou a realización de actividades nesta lingua e a súa autopercepción como falantes competentes**. Noutras palabras, aprobar a materia ou facer teatro en galego non supón, para estes alumnos, atinxir a categoría de bos galegofalantes. Dous exemplos tirados do diario ilustran este feito:

Diario de campo. 05/10/15. Lugar: recibidor do instituto

*“Es porque chapo para los exámenes”*

Recibidor do instituto, no recreo. Coincido con tres alumnas de 1.º de bacharelato, para propoñerlles falar pola radio sobre o equipo de fútbol sala feminino recentemente estreado. Unha entrevista que terá lugar mañá, martes. A conversa transcorre aproximadamente así:

- AL1<sup>23</sup> ¿Y hay que hablar en gallego?
- PR Si. Por que?
- AL1 (Cara de fastidio) Es que el gallego no se me da nada bien. Me cuesta hablarlo.
- PR Pero vas aprobando todos os anos o galego, non?
- AL1 Si, pero es porque chapo para los exámenes.
- PR E tamén tiveches clase de conversación de galego.
- AL1 (Dubitativa) ¿Si? Si, claro, pero eso fue hace muchos años.
- AL2<sup>24</sup> Anda, muller, non será para tanto o de falar en galego.
- AL1 A ver...

Diario de campo. 13/05/16. Lugar: salón de actos

*“No es lo mismo”*

Alumnas e alumnos de cuarto de ESO xúntanse arredor dunha mesa de gravación do programa de radio escolar, situada esta vez no salón de actos. Un alumno, membro do grupo de teatro do instituto, está sentado a carón do entrevistador e dispónse a falar polo micrófono sobre a recente estrea. Momentos antes de comezar a gravación, un compañeiro de clase, situado entre o público, comenta: *¿Y va a hablar en gallego? ¡Pero si su gallego es penoso!*

O profesor, sentado tamén á mesa de gravación, vese na obriga de intervir: *Non creo que sexa tan penoso. Acaba de estrear unha obra de teatro en gallego. Non o ouvistes o outro día falar en gallego sen problema durante máis dunha hora?* O alumno que vai ser entrevistado, despois de pensalo brevemente, responde: *No es lo mismo.*

---

<sup>23</sup> AL1: Alumna 1 ten pai e nai de fóra da Galiza. Leva no IES desde primeiro de ESO, este é polo tanto o seu quinto ano como aluna.

<sup>24</sup> AL2: A aluna 2 é castelanfalante no instituto, mais ten unha boa competencia en gallego.

**5. Entre o profesorado con funcións no equipo directivo rexístrase unha frecuente utilización do pretérito perfecto composto castelán ao se dirixir nesta lingua ao alumnado.** Presuntamente, esta abondosa incidencia no uso deste tempo verbal faríase como reforzo do papel de autoridade e como marca de poder. Hai varias anotacións no diario neste sentido. Nunha delas, quizais de máis significativa, un dos membros do equipo directivo do IES interrompe unha clase que estaba a ser impartida en galego para, visibelmente irado, dirixirse a un alumno concreto, ao que recrimina por unha falta administrativa. O intercambio comunicativo orixina pola parte do directivo o que aparenta ser unha extraordinaria concentración de frases con ese tempo verbal: *usted no ha presentado la solicitud a tiempo* ou *ya le hemos dicho que lo tenía que haber hecho*. Outra das anotacións fai referencia ao repetido uso deste tempo verbal por outros membros do equipo de dirección cando actúan como tais en castelán diante dos alumnos, unha característica gramatical que non utilizan con tal profusión en conversas máis informais.

**6. O idioma galego utilizado por profesorado con funcións de especial responsabilidade dentro do IES, como cargos directivos ou encargados do departamento de orientación, rexistra unha elevada cantidade de castelanismos básicos,** na súa maioría interferencias de transposición. Xunto á xa habitual incorrecta colocación de pronomes (*\*se vos enviou* por *envióusevos*, ao comezo da frase), hai anotacións que certifican en varias destas persoas outros erros salientabades como os seguintes:

a) A relativamente frecuente translación ao galego do uso do pretérito perfecto composto castelán en construcións do tipo *\*hemos feito por fixemos* ou *\*hemos estudado por estudamos*. Hai anotacións que confirman a aparición deste erro non só na lingua oral, senón tamén en escritos oficiais.

b) A substitución do clítico *vos* por o castelán *os*, en cláusulas do tipo *lamento \*comunicaros que no día de hoxe (...)*.

c) Dáse nalgunhas persoas concretas dentro deste colectivo unha moi frecuente introdución de léxico castelán co fonema fricativo uvular xordo /χ/ en lugar do seu

correspondente habitual galego /ʃ/, en casos como o documentado *\*gestión por xestión*, e outros casos semellantes.

Existen no diario anotacións que suxiren que este uso incorrecto do idioma galego nestas persoas de especial responsabilidade e de maior relevancia pública dentro e fóra do instituto é valorado negativamente por varios membros do profesorado, quer castelán, quer galegofalantes.

#### VARIETADE LINGÜÍSTICA UTILIZADA POLAS PERSOAS INFORMANTES

Dentro deste escenario, describamos agora sucintamente a variedade de galego que as e os nosos informantes falan. Hai, con certeza, diferenzas interindividuais entre todas e todos eles na realización da lingua falada rexistrada nas entrevistas que se reflicten en aspectos concretos como a maior ou menor proximidade a respecto da variedade local, a aparición máis ou menos frecuente de interferencias de transposición léxicas, sintácticas ou fonéticas desde o castelán, a tendencia á escolla dun rexistro máis culto ou dun máis informal ou a maior ou menor presenza de formas léxicas coincidentes co portugués e non aceptadas na normativa RAG-ILG. Con todo, o galego que falan todas e todos eles posúe unha serie de características comúns que pasamos a resumir:

1. A variedade que utilizan afástase da variedade local utilizada polos falantes tradicionais da zona e achégase con bastante determinación ao galego estándar. Dáse por tanto unha case completa ausencia de características dialectais, aínda rexistrábeis en falantes maioritariamente idosos.
  - a. Presenza nas e nos informantes do pronome persoal normativo *lle* (*doulle*) e ausencia do dialectal *ñe* (*douñe*).
  - b. Plurais en *-ais* (*normais*) e non en *-ales* (*normales*), fórmula usual nos falantes da variedade local.
  - c. Ausencia total de gheada, aínda presente na variedade local.
  
2. Relativamente escasa presenza de castelanismos léxicos e gramaticais.
  - a. Ausencia total de certos castelanismos frecuentes nos falantes tradicionais galegos como os descritos en Parga Valiña (2004), incluídos os da zona: sempre aparece *ninguén* e nunca *naide* ou

*nadie*; sempre *avó* e *avoa* e nunca *abuelo* ou *abuela*; sempre *escola*, non *escuela*; sempre *idade*, nunca *edá* ou *edad*. Uso normalizado do nome real da Vila, frecuentemente castelanizado na fala de moitas persoas de idade.

- b. Alta frecuencia de formas léxicas recuperadas no galego estándar: o substantivo *amizade* prevalece sobre *amistade*, *dicir* sobre *decir*, *coñecer* sobre *conocer*. *Iso* e *isto* alternan na fala dos e das informantes con *eso* e *esto*.
- c. Relativamente escasa aparición de castelanismos que impliquen a presenza do fonema fricativo uvular xordo /χ/, moi presente nos falantes tradicionais de toda Galiza. Esporadicamente chega a rexistrarse un *maja*, unha *colleja*, un *ojalá*, un *prejuicio*, algún *jolín* e pouco máis no conxunto das varias horas de entrevistas.
- d. Case nula presenza de tempos compostos como produto da interferencia co castelán.
- e. Colocación dos pronomes relativamente aceptábel, cando menos en comparación con outros falantes da súa idade no mesmo medio.

### 3. Fonética aceptábel.

- a. Existe, cando menos para os ouvidos do entrevistador, unha medianamente correcta apertura e pechazón das vogais, unha correcta pronuncia do /ŋ/ velar e unha entoación quizá algo afastada da dos falantes máis idosos, mais aínda ben recoñecíbel como galega e propia dunha ampla área xeográfica do país. Na súa fala non chegan a rexistrarse con demasiada claridade as características, descritas en varios traballos por Xosé Luís Regueira (*e.g.*, 1994, 2009, 2013) atribuídas ás persoas galegofalantes cunha fonética próxima á castelá<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Esta é unha valoración persoal e matizábel. O investigador é un neofalante que ten como lingua de orixe a castelá. Ben puidese acontecer que el mesmo cometa erros fonéticos como os descritos na literatura especializada, e que polo tanto se vexa bastante limitado para identificalos nas outras persoas.

## 9.2. VALORACIÓN DA CALIDADE DO GALEGO NO SEU MEDIO E AUTOPERCEPCIÓN DAS PERSOAS INFORMANTES COMO GALEGOFALANTES

Sobre todo, o idioma que elas e eles falan é, segundo o seu propio testemuño, considerado como *galego* de pleno dereito e non como *gallego*, *ghallegho* ou *castrapo*. Ao contrario do que sucede noutras experiencias descritas en recentes traballos de investigación (Formoso Gosende *et al.*, 2017; Iglesias Álvarez *et al.*, 2017; O'Rourke & Ramallo, 2013), a autopercepción dos e das propias informantes sobre a calidade da súa lingua habitual é en xeral elevada, cando menos cando a comparan co galego habitual no seu medio social e escolar. De ningún xeito se dá na nas nosas informantes a “identificación grupal” coa variedade híbrida do castrapo que Formoso, Iglesias e Rial atribúen ao alumnado galegofalante que informa o seu traballo (Formoso Gosende *et al.*, 2017, p. 267). A ideoloxía das e dos nosos informantes sitúase nas antípodas das descritas en Loureiro-Rodríguez (2008), un traballo que expón que en 2006 certos adolescentes da Coruña e Ortigueira, tanto castelán como galegofalantes, cuestionaban incluso a necesidade do ensino do galego nas escolas (*op. cit.*, p. 78) e consideraban a variedade estándar como “antinatural, artificial, litúrxica” e ideoloxicamente marcada cara ao nacionalismo (p. 83).

En realidade, son considerábeis as diferenzas entre a nosa mostra de estudantes e a destes traballos e de investigación, igual que o son coas do xa clásico na materia, o libro *Do estigma á estima* de Formoso Gosende (2013). Lembremos: a nosa mostra está seleccionada con base en adolescentes que nalgún momento da súa escolaridade demostraron un interese especial pola lingua galega. Ademais, a variábel socioeconómica presúmese diferente en ambas as mostras. Na presente, cinco das dez persoas informantes proveñen de familias nas que ambos os proxenitores son docentes no ensino público. E sendo diferente a mostra sono tamén as actitudes de base das persoas cuxa situación se estuda e cuxa ideoloxía lingüística se considera. A inseguranza que os e as informantes de Formoso senten sobre o galego que falan e as actitudes de rexeitamento á variedade estándar que alí se rexistran contrasta aquí cunha notábel autopercepción de bos e boas galegofalantes dun galego normativizado das e dos nosos informantes, unha variedade estándar que na práctica aceptan como natural. A “certa actitude de rexeitamento cara á aplicación dalgunhas medidas normalizadoras” observada naqueles e aquelas informantes, (*op. cit.*, p. 155) sobre as que se pensa que poden ser lesivas para a liberdade individual non aparece por ningures neste traballo. A actitude é aquí xustamente a contraria: as e os nosos informantes denuncian amplamente os incumprimentos en materia de lexislación lingüística que padeceron nas aulas (véxanse extractos INF 10 a 32) e consideran en xeral escasas as horas en galego das que puideron dispor durante os seus estudos. En oposición ao que se expresa no traballos de Formoso, Iglesias ou Loureiro, a variedade natural dos e das



nosas informantes é válida, segundo a súa propia percepción, para ser utilizada en calquera contexto e situación. A esta positiva autopercepción (sexa axustada á realidade ou non) da maioría dos e das informantes como falantes competentes dunha variedade de galego estándar dedicaremos este apartado.

A valoración que fan da calidade do galego no seu medio e a imaxe como galegofalantes que constrúen para elas mesmas son dous aspectos que van da man nos testemuños das nosas persoas informantes. Varias delas afirman, como veremos, falar un bo galego *en comparación co medio circundante*. Un estudo básico do discurso das varias persoas entrevistadas que espontaneamente desvelan unha preocupación pola corrección do idioma galego que se fala no seu ambiente lévanos a identificar argumentos como a percepción negativa sobre a escasa calidade do galego empregado no seu medio social e escolar en comparación co que elas utilizan. Rexístrase tamén unha actitude crítica cara a outros aspectos relacionados, como a ineficacia dos plans de estudo para formar galegofalantes competentes ou a progresiva perda das competencias lingüísticas en galego detectada por elas e eles nas xeracións mais novas de estudantes.

Comecemos o noso estudo por Amaro, persoa especialmente sensibilizada coa corrección lingüística desde idades ben temperás. Entre as súas lembranzas ao lado de Anabel Souto, aquela profesora de primaria que profesaba unha especial dedicación á lingua galega (véxanse extractos ANT 18 a 20, SPR 18), Amaro certifica que el “xa falaba ben” a lingua galega e non precisaba polo tanto corrección da profesora. Era esta unha corrección moi necesaria, na opinión do informante, para os outros alumnos da clase, cuxa calidade lingüística deixaba moito que desexar.

Ex. CAL 01 AM2 12:00

AM A min nunca mo dicía [nunca me corrixía] porque eu xa falaba ben. (0.5) E lembro e---// (0.5) era cando me empecei a fixar. Pois si que falan mal os meus compañeiros. : *Non, non se di así. Pero que di? Iso é en castelán. Estades falando en castelán pero--- cambiando algunhas cousas* .:

A elevada percepción de Amaro sobre o galego que fala lévaos a se comparar positivamente cunha galegofalante idosa presente na súa familia, a súa avoa. Amaro describe a súa avoa como

unha persoa cen por cen galegofalante que nunca se moveu do medio rural no que vive e que, a pesar diso, comete moitos castelanismos na súa fala habitual.

Ex. CAL 02 AM2 37:36

AM A miña avoa é da--- da aldea de sempre de toda a vida, que non se moveu de aí. [...] Non fala castelán máis que algunha vez de xeito--- protocolario. (2.0)  
(Suspiro) Mete moitos castelanismos. Fala mal. Ten unha fala pobre (1.5).

É significativa a rotundidade coa que Amaro cualifica o galego da súa avoa como *malo* e *pobre*, sobre todo se comparamos estas expresións coas rexistradas nun dos traballos de investigación xa mencionados, o de Formoso Gosende (2013), onde varios neofalantes mozos pensan exactamente o contrario do seu galego diante do dos seus avós, falantes de maior idade. Nun dos casos descritos é o mesmo adxectivo, *pobre*, o que o neofalante dese traballo aplica á súa propia variedade “defectuosa” (*op. cit.*, p. 96).

Momentos máis tarde Amaro ilustra as incorreccións lingüísticas das súa avoa coa descrición dun sucedido anecdótico consistente nunha falta puntual de entendemento con ela a raíz dun castelanismo que a falante tradicional utiliza. Trátase do xénero da palabra *leite*, feminino para a avoa e masculino para o falante novo e gramaticalmente formado.

Ex. CAL 03 AM2 37:36

AM Estábamos falando de que [eu] tiña leite na casa. E [miña avoa] colleu o cartón [e dixo] : *Ah, pero si que tes leite [...]. Tela desnatada [...] sen lactosa.*: E entón [dixen] eu : **A que?** (...) *Pero que é o que [teño]?* (risa).: Tiña o cartón de leite na ma.

Non deixa de resultar curioso que o informante, mentres se constrúe a si mesmo como falante formado e informado, utilizador dun galego normativo e estándar, cometa na narración deste apartado un dos escasos dialectalismos que aparecen nas entrevistas: *ma* por *man*.

A autoconsideración de Amaro como adolescente galegofalante de calidade verificase tamén en relación ás persoas que atopa no instituto onde estuda. Nun momento determinado da primeira das entrevistas o informante fai referencia, primeiro, á súa etapa de estudante en Santiago, onde atopa persoas con máis competencia na lingua galega que as que atopa na Vila de onde el procede.

Ex. CAL 04 AM1 54:42

AM Á parte (1.0) m--- en Santiago, por exemplo, coñecendo a moitos castelanfalantes, aínda que non eran galegofalantes de ningunha maneira (0.5), non o eran, si que tiñan máis competencia. A xente aquí ten moi pouca competencia. Bueno, e a das cidades. Pero aquí vexo que a nosa é unha vila tampouco debía ser---//. Teñen pouca competencia.

EN Ti dis que falan galego mal.

AM Mal. Cando intentan falar galego fálano mal. [...]

Acto seguido Amaro, sensíbel a cuestións fonéticas, critica a deficiente pronuncia do ene velar (/ŋ/) en final de palabra, ou no artigo *unha* e derivados, que as alumnas e alumnos do grupo teatral do instituto pronuncian como ene alveolar ao modo castelán.

Ex. CAL 04B

AM =E isto---= Igual (0.5), nos últimos anos [grupo de teatro do instituto] están facendo/ Este ano (.) non pronunciaron un só ene velar ben. Que é algo que non debía ser difícil. Que (0.5), non sei o--- pf! A--- ata agora era mais habitual escoitar pronunciar mal o xe (1.0) e--- hai incluso xente que ten problema porque non---. [Nome de persoa], no noso grupo [teatral], pois ten dificultades para pronunciar o xe. Pero o ene velar--- eu non atopara--- (.) si, xente que vén de fóra, profesores que son de non sei onde que din : *Non é---* (pronuncia o n como alveolar) : pero en (0.5) [grupo de teatro do instituto] este ano é que era (.) a norma.

A posición de Amaro como falante lexitimado rexístrase durante os seus anos de estudante no instituto e nos inmediatamente posteriores non soamente perante un alumnado, segundo el, deficientemente formado como galegofalante, senón diante do propio profesorado. É a incorrecta pronuncia do fonema palatal fricativo xordo /j/ por parte dun profesor a que dá pé a un sucedido que Amaro cualifica de “anécdota moi ridícula”. Amaro lembra con singular intensidade que o profesor, quen legalmente debería naquela altura estar dando as súas aulas en galego, é incapaz de pronunciar o *xe* como /j/ cando se trata de reproducir un nome galego, mais non mostra a mesma dificultade para pronunciar o mesmo fonema en inglés. Este facto incomoda Amaro, quen ao lembrar a anécdota pregúntase moi iradamente pela causa de tan estraña conduta lingüística. O profesor acaba recibindo de Amaro unha boa reprimenda.

Ex. CAL 05 AM1 57:06

AM Nunha ocasión Sebastián Castrillo (profesor de materia G) dixo que había que facer : *No se que tal e tal con Suliña*.: E--- [eu dixen] : *Como? Que? Que dis?* : E--- [el dixo] : *Suliña*.: (2.0) [Eu dixen] : *Que dis de “suliña”?* : [El dixo] : *Oh, bah, Suliña, Suliña, (2.0).*: [Eu dixen : *Suliña? Pero que “suliña”. Estas dicindo (1.5) Xu-li-ña? Queres dicir Xulia, Xuliña?* : [el dixo] : *Si, claro! Sulia, Suliña* :. [Eu dixen] : *Pero como que “Sulia”. A ver, di “Xulia”* : [profesor repite] : *Sulia* : (1.5) : (Amaro, ao profesor) : *Di “sheriff”* : [Profesor repite] : *Sheriff* :.

EN Claro.

AM (Moi irado) Que hai aí? (2.0) Que hai aí?

EN =Boa pregunta.=

AM =Sabes falar= inglés mais ou menos. Di “sheriff” : *Sheriff* : Di “Xulia” : Sulia : (risa). [...]. Pero non, se é en galego non vale.

A ansia de Amaro por utilizar un galego correcto a nivel escrito é o feito que o leva a lembrar, en ton de denuncia, unha outra situación: a existencia de varios profesores que erroneamente lle corrían os seus escritos, realizados segundo propio informante nun galego carente de erros. É

interesante observar como estes erros na corrección por parte destes profesores van ter un efecto duradeiro nos hábitos de Amaro e unhas consecuencias que lle dificultarán as posibilidades de utilizar nos seus escritos un modelo de lingua galega lexicamente mais afastado do castelán.

Ex. CAL 07 AM1 1:12:45

AM [...] Algún profesor que, escribindo eu en galego, marcábame faltas de ortografía ou tachábame cousas porque consideraba que estaba mal (0.5) porque en castelán non se escribía así.

EN Hmh.

AM As típicas bes por uves, (0.5) e algún--- (.) algún vocabulario de--- (2.0) : *Estasmo (.) tachando en vermello como falta de ortografía e non o é. O que pasa é que ti non sabes como se escribe* : É algo que teño en conta incluso agora (.). Se--- se teño que utilizar unha palabra que penso que poden considerar que está mal escrita intento---

EN =Non utilízala.=

AM =Intento= utilizar outra.

A autoconsideración de Amaro como falante dun modelo de lingua estándar e de calidade durante a súa infancia e adolescencia queda, cremos, probada a través destes testemuños, mais non é só Amaro o único informante que se considera un galegofalante lexitimado diante do profesorado. Tamén Estela narra na primeira das entrevistas un episodio que entraña un intercambio de pareceres entre ela como alumna e un profesor quen teoricamente debería naquel tempo estar dando as súas aulas en galego. O sucedido é o seguinte: o profesor encarga a unha alumna a lectura en alto e para toda a clase dun texto en galego. Durante a súa lectura a alumna entoa incorrectamente unha pregunta, seguramente confundida pola ausencia de signo de interrogación inicial. O profesor, de quen Estela comenta que daba as súas clases en castelán “aínda que nos contaba cousas interesantes na súa materia”, fai un determinado comentario ao respecto, que ao punto é contestado por Estela cun argumento lingüístico informado.

Ex. CAL 08 ES1 1:05:19

ES [Despois do erro de lectura da alumna] dixo el (o profesor) (entoación resignada) : *Claro, es que yo no sé (.) porque hacen esto en gallego, porque claro, yo creo que antes era de la otra manera y lo están cambiando cada dos por tres* : (risa leve) e aí foi cando eu lle dixen que iso viña do latín, que era de “quaestio” e tal [...] Non é que o galego/ e--- cambie ao seu gusto, senón que iso vén do latín, etcétera etcétera.

Reparemos en que na narración de Estela, o profesor fai un comentario bastante recorrente en certos ámbitos que atribúe ao galego unha mudanza constante na normativa ortográfica, maior que a que se daría noutras linguas. Este argumento é rebatido con contundencia en traballos como as da asociación ProLingua (Costas, 2009), que afirma que a mudanza normativa ten sido nos últimos tempos moito máis avultada no dioma castelán que no galego, sen que iso crease ningún problema para os seus usuarios (*op. cit.*, pp. 65-66). A alumna, porén, escolle neste lance responder cun argumento etimolóxico.

Lembremos por outra banda que Estela é unha informante que se mostra especialmente crítica coas escasas horas de aulas en lingua galega que se lle permiten no instituto e cos incumprimentos do profesorado ao respecto (véxanse extractos INF 13, 25, 26 e 30). Cando nun momento relaxado da segunda entrevista o entrevistador lle pregunta directamente se calidade do galego utilizada polo profesorado era boa, Estela responde:

Ex. CAL 08B ES2 26:54

ES (Risa) A ver (0.5), no. (risa leve).

EN (Risa) =Mais ben non=

ES =Non sei se terá algo que ver.= De feito Sebastián Castrillo creo que nos dixera que nin tiña o--- (0.5), como é? o CELGA? Ou?

E o resto da intervención segue como no extracto INF 30.

Noutro momento da primeira das entrevistas Estela volve distanciarse do seu medio como galegofalante cando recalca a escasa calidade da lingua galega falada no seu contorno, unha calidade que xulga especialmente polos defectos obvios na competencia lingüística que percibe en dúas das súas amigas, excompañeiras no instituto. Neste fragmento, Estela sinala como responsable deste feito o escaso número de horas de ou en galego tidas pola súa cohorte durante a escolaridade. É especialmente importante destacar a expresión da informante na que atribúe ás súas amigas a característica de non teren en galego a fluidez que puidesen ter “noutras linguas”, expresión a través da cal, dita en plural, pode incluso estar referíndose ao inglés ou o francés. Ademais, na última das liñas, a través dunha expresión que Estela marca dun xeito especial, pódese adiviñar a aparición dunha perspectiva temporal sobre o deterioro da competencia lingüística en galego por parte de xeracións máis novas.

Ex. CAL 09 ES1 55:05

ES [...] A maioría da xente para falar en galego cústalle unha burrada. O sea--- o que che ensinan na escola vese que non chega con unha hora, ben, cunha clase de galego. Non chega.

EN Hmh.

ES Porque eu son consciente de que (risa leve), a xente para falar en galego, fatal. Sobre todo, eu, aínda a día de hoxe vexo xente, por exemplo [nome de amiga] para falar en galego lle custa unha barbaridade e [outro nome de amiga] comete bastantes erros. Non falan con fluidez, vese que aínda que tiveran clase de galego, aínda que a coñezan, non teñen a fluidez que poidan ter noutras linguas.

EN Iso é cousa de poñerse a falalo.

ES Si, é certo, pero non chega. Eu dígolles : *A vós déronvos galego, realmente? Porque é que non sabedes* .: Case non saben. Eu me quedo en plan--- que mal vai a cousa!

E non deixa por outra banda de ser curioso, novamente, que mentres critica a pouca competencia das súas amigas en galego Estela cometa unha incorrección coa colocación do pronome na expresión que pecha este parágrafo.

Outro testemuño de interese é o de Uxío. Este rapaz galegofalante solitario é tamén consciente desde moi novo que a súa variedade de galego é diferente á dos seus veciños rurais, entre os que localiza a moitos galegofalantes ocultos que cando falan en galego cometen castelanismos que lle son especialmente desagradábeis ao ouvido. O nome deturpado dunha localidade da provincia de A Coruña é un deles.

Ex. CAL 10 UX1 41:32

UX      En [Concello rural próximo á Vila] [...] si que había moitos galegofalantes ocultos. (Voz moi baixa) Moitísimos.

EN      Hmh.

UX      Incluso en vez de dicir *As Pontes* dicían *Puentes*.

EN      Puentes.

UX      Eu [dicía] (expresión de fastío) : *Agh! Por favor!* [...] *Que falando en galego* [dixeran] *Puentes. Agh! Por favor!*

EN      (Risa)

Uxío demostra ter unha preocupación clara pola calidade da lingua galega empregada na súa contorna, así como unha autovaloración explícita moi positiva sobre a súa propia competencia. A seguinte pasaxe segue temporalmente ao feito xa relatado no extracto SPR 10, un episodio sucedido en primeiro ou segundo de ESO, no que a profesora de matemáticas o animara publicamente e dentro da aula a rectificar e contestar en galego unha cuestión en cadea que os seus compañeiros de clase estaban a responder en castelán. A profesora ánimo a non se mimetizar idiomáticamente co medio, tal e como Uxío fixera naquela altura como experimento illado, e a utilizar a lingua galega como era o seu costume na altura. Uxío comeza por valorar positivamente a actitude da profesora para terminar avaliando a súa propia competencia



lingüística en galego, competencia que el neste caso valora a través da adecuada colocación dos pronomes.

Ex. CAL 11 UX1 48:08

UX Que [a profesora] fixo moi ben dicirno [que falase en galego], eh?

EN Si, si. Claro que si. Por suposto.

UX Ademais [eu] falaba, falaba moi ben o galego. Non era o típico que--- que pon os pronomes ao revés ou o típico que---. Creo que o falaba ben.

EN Claro.

UX De feito, creo que o falo moi ben.

Porén, menos de dous minutos máis tarde na mesma entrevista, Uxío relativiza a súa autovaloración como galego-falante de calidade. O seu galego resultará non ser tan bo como o que vai descubrir noutras persoas vindas doutras partes menos castelanizadas de Galiza. Este descubrimento prodúcese cando Uxío se traslada a Santiago para estudar na Universidade. Son persoas ás que el finalmente lles atribúe o cualificativo de galegofalantes “de verdade”. Este cualificativo vai dar pé a un intercambio de opinións entre o entrevistado e o entrevistador.

Ex. CAL 12 UX1 49:45

UX A min xa me dixeran que--- (0.5) que noutras partes de Galicia (.) que se fala moito mais galego e eu [pensaba] (ton de incredulidade) : *Si, home, si. Porque o pon no libro de galego. Bah!* (En voz moi baixa) *Quen vai falar galego, ho?* : Chego aí a Santiago (.) e mais/ falan galego con outro acento e eu [penso] : *Jo! Este nótase que--- que fala galego de verdá :*

EN (Risa leve).

UX Non é que---/. Que falan galego de verdá.

- EN Como se ti falases galego de mentira. Explicame iso, que é “de verdá”?
- UX Xa. Falan galego pero sempre. Galego, galego.
- EN Hmh.
- UX Non sei (1.5). Quédaste sorprendido. Os que veñen de Ourense, os que veñen de--- (1.0) Ribeira, os que veñen de Arzúa---

Uxío parece ser consciente de ser un falante da variedade estándar do galego, de que fala con corrección e de que supera neste aspecto os seus veciños e compañeiros. Mais o encontro coas características fónicas doutras variedades doutras zonas de Galiza, xeitos de fala que el descoñecía até polo menos os dezoito anos, serve para que lles atribúa a esas falas unhas características de maior autenticidade e para cuestionar de paso a súa propia. Porén, isto non é obstáculo para que no seu medio escolar Uxío se lembre a si mesmo como un bo e lexitimado falante de galego.

Outro testemuño obtido nas entrevistas, lixeiramente diferente, é o dunha Helena que, ao tempo que recoñece erros evidentes no galego usual no seu medio, é consciente ela mesma de non falar un galego correcto, polo que prefire non estenderse demasiado na resposta á pregunta que sobre o tema lle é formulada. Neste extracto refírese á calidade do galego das persoas que esporadicamente utilizan o galego para comunicarse con ela:

Ex. CAL 13 HE2 01:53

- HE A calidade o seu galego non é así moi--- (.) digamos (1.0) moi boa. Meten moitos castelanismos--- (0.5), os pronomes xa--- bueno! Os pronomes xa é unha massacre. (2.0) E--- (1.5) a ver, polo xeral/ (aumenta o ritmo da fala) é que non podo dicir que falan un mal galego porque eu tampouco falo un galego correcto, entonces pois tampouco quero meterme neso porque---//

Unha Vitoria que non fai valoración sobre o seu galego describe un panorama no que considera inevitábel que o alumnado fale un mal galego, dado o pouco que o usa. Mais o que é máis significativo no testemuño de Vitoria é que describe erros e falta de vontade de uso e promoción

dun galego de calidade incluso nalgún profesor desta materia. Cando é preguntada sobre o como pensa que falan galego os usuarios do instituto responde o seguinte:

Ex. CAL 14 VI2B 00:15

VI Os alumnos--- evidentemente mal. Pero--- (0.5) é inevitábel [...]. E o profesorado? Eu tamén diría que a calidade do profesorado é baixa, non? A calidade de lingua do profesorado é baixa. Incluso do profesorado de galego. [...]. A Branca recórdoa algo máis exixente co tema dos pronomes, da corrección, tal--- [...] E logo, fóra do profesorado de galego eu diría que o nivel (.) é xeralmente baixo, non?

En definitiva, é incuestionábel para as e os nosos informantes aceptación dun estándar normativo galego, que comporta nelas e neles unha idea bastante precisa do que é falar ben e do que é falar mal. Esta identificación coa variedade estándar, filoloxicamente autenticada e lexitimada, afasta as nosas persoas informantes o doutras descritas, quizá dun xeito máis exhaustivo e numeroso, noutros traballos de investigación sobre galegofalantes mozas e adolescentes.

### 9.3. NEOFALANTES?

Á hora de precisarmos as características que definen lingüisticamente as e os nosos informantes, procede analizar até que punto estas persoas se poden identificar como pertencentes á categoría de neofalantes. Sabemos que o termo neofalante é inestábel e de complicada definición. Unha formulación restritiva deste concepto reserva a pertenza á categoría a aquela persoa que “se converte en usuaria habitual e, con frecuencia exclusiva, dunha lingua que non foi a súa lingua materna ou familiar” (O’Rourke & Ramallo, 2013, p. 90). Outra definición, lixeiramente diferente, é a de “persoas con pouca ou ningunha exposición na casa ou na comunidade a unha lingua minorizada, mais que a adquiren mediante inmersión ou programas educativos bilingües, proxectos de dinamización ou como estudantes de idiomas adultos” (O’Rourke *et al.*, 2014, p. 1). Aplicadas ao contexto galego ou catalán, onde a lingua propia está

(polo menos até o momento) máis presente na sociedade que en outras realidades comparábeis no noso marco xeográfico europeo (Tomé Lourido & Evans, 2017), estas definicións restrinxen a condición de neofalantes a un grupo determinado de casos nos que a exposición inicial é nula ou escasa. Este non é, certamente, o caso da maioría das e dos nosos informantes, que aprenden o idioma galego non no medio escolar senón no familiar, aínda que con diferentes niveis de exposición á lingua.

Analícemos máis polo miúdo. Das dez persoas informantes neste traballo, sete proceden dun ambiente familiar galegofalante (véxase Táboa 6 no capítulo *Antecedentes*). Dúas delas, Abel e Rosa, manifestan proceder dun ambiente familiar onde galego e castelán alternaban como lingua de comunicación e o décimo informante, Paulo, declara proceder dun ambiente castelanfalante. Sería este o candidato máis claro para ser considerado como neofalante cando muda de lingua na adolescencia de non ser por un detalle sobre a súa infancia que aparece no transcurso das entrevistas: o idioma galego no que o seu avó, con quen ten un contacto frecuente, lle fala. É máis: o avó de Paulo non só se comunica co neto en galego senón que demostra unha actitude activa de ánimo e alento para que o neno Paulo comece a corresponderlle debidamente e a falar en nesta lingua con el (véxase extracto MUD 24 no capítulo 11). O impacto que no plano afectivo lle produce anos máis tarde a morte do avó é, segundo Paulo, unha das causas que finalmente o impulsan a mudar de lingua habitual para o galego. Nestas circunstancias faise algo difícil etiquetar Paulo como neofalante cando aos quince anos activa o seu galego até entón latente e o convirte, non sen grandes doses de valentía, na súa lingua habitual.

Con certeza, de seren considerados como neofalantes a maioría das e dos nosos informantes entrarían dentro da de momento non definida categoría de neofalantes do castelán, pois é nesta lingua na que boa parte delas e deles se ve impelida a expresarse cando entran na escola ou máis tarde, cando un a un van claudicando como galegofalantes aquelas e aqueles informantes que mantiveran inicialmente a súa lingua materna galega despois do primeiro contacto co medio escolar. Ademais, de existiren neofalantes neste relato serían quizá algúns dos pais e nais das persoas informantes, e habería que ver en que grao. Temos polas entrevistas constancia de que a nai de Amaro e Ánxela foi educada en castelán, por moito que na adolescencia mudara de lingua. Algo semellante aconteceu coa nai de Olalla e Uxío. En todo caso, temos elementos suficientes para considerar o feito de que os pais e nais da maioría dos e das informantes, sobre todo os daqueles e aquelas que manifestan teren sido educados no seo da familia cen por cen en galego, son galegofalantes por opción: tendo un dominio máis que competente da dominante

lingua castelá, optan por educar as fillas e fillos na lingua minorizada e fano con conciencia e determinación, aínda en contra dos usos normais na sociedade. Chegados a este punto síntome atraído por ser capaz de relatar toda esta historia desde o punto de vista daquelas nais e daqueles pais: cais foron as razóns que os levaron a educaren as súas crianzas en galego, cais as súas ilusións, as súas esperanzas, cal a súa visión de futuro sobre a lingua naquel momento de mudanza de século, cal a súa valoración sobre o risco que asumían coa súa decisión, cal o seu nivel de coñecemento e a súa actitude sobre os ataques e os episodios de violencia simbólica exercidos sobre as súas fillas e fillos por falaren en galego, cal a súa valoración sobre todo este proceso cando as crianzas se converten en adultas e redefinen os seus hábitos lingüísticos. Mais esta é unha tarefa que hoxe me vén larga de máis e que sería, sen dúbida, obxecto doutro extenso traballo de investigación.

En todo caso, son consciente de estar perante os primeiros membros dunha xeración singular na historia de Galiza: a maioría das e dos informantes son persoas novas educadas *conscientemente* en galego en contra da tendencia maioritaria. E sono nunha variedade estándar, normativa e non dialectal, lexitimada académica e politicamente, produto de disensións e acordos, elaborada como instrumento de futuro para normalizar lingüisticamente a sociedade galega. E aínda que as e os nosos informantes non poidan ser considerados dentro da categoría de neofalantes por teren maioritariamente sido educados en galego, hai certas características que como *falantes novos* ou *novos falantes* (véxase descrición de Ramallo, 2018, p. 739) comparten con aquelas e aqueles. A primeira sería a variedade estándar á que tenden ao falar. A segunda sería a ideoloxía defensora do idioma galego, distribuída en xeitos e doses desiguais entre as persoas informantes, mais sempre presente. A terceira sería o térense convertido, como tais falantes novos, en albo de ataques que van desde o solapado ao cruel e descarnado, por parte de iguais e de adultos (véxanse extractos SIN e SPR) e, por tanto, en obxectos de violencia simbólica. Estefanía Mosquera Castro (2018) dá conta dunha recente experiencia na que mozas e mozos, experimentadores como neofalantes do galego, soportan como resposta do medio unha serie de actitudes, ataques e preconceitos moi comparábeis aos que as e os nosos informantes relatan neste traballo. Olga Brañas, nun contundente, descarnado e recente artigo xornalístico (2018), dá conta das mesmas actitudes e ataques recibidos en primeira persoa, ao tempo que nega unha condición de neofalante que lle puidese ser erroneamente atribuída debido á súa idade. Xunto con Brañas, as e os nosos informantes de lingua materna galega experimentan serios problemas para utilizar tal idioma como *lingua fraterna* (Abalde, 2010, 2018). A violencia simbólica de carácter psicolóxico e social parece ser

un instrumento de uso común como mecanismo de control ante calquera intento de normalización do uso do galego na vida cotiá por persoas novas.

Mais unha circunstancia que debemos considerar especialmente é que tal violencia non se exerce como no caso arquetípico dos procesos de imposición dunha variedade e estándar e lexitimada sobre outra dialectal e supostamente carente de lexitimación que Bourdieu nos presenta en varias das súas obras (*e.g.* Bourdieu, 1985, 1991), nin sequera entre unha lingua estandarizada, lexitimada e dominante sobre outra popular, non estandarizada e polo tanto deslexitimada, acusada —inxustamente— de non ser válida para calquera circunstancia e situación, como viña sendo o persistente e secular proceso de imposición da lingua española en Galiza. É unha violencia que se exerce por parte de persoas que abandean unha lingua lexitimada, o castelán, sobre outra lingua lexitimada, o galego estándar e normativo. Dáse neste non unha imposición dunha lingua culta sobre outra popular, senón un desigual choque de lexitimidades entre dúas linguas cultas. A este aspecto dedicaremos o próximo apartado.

#### 9.4. CHOQUE DE LEXITIMIDADES

Comecemos por ilustrar esta colisión de lexitimidades cun revelador episodio narrado por Ánxela na primeira das entrevistas. Esta informante, cuxo testemuño está por momentos salpicado de tintas dramáticas, revela unha agresión verbal sufrida por ela mesma procedente dun ou dunha compañeira de instituto. A causa de tal ataque é o idioma galego que Ánxela fala en ambientes alleos ao instituto e que ás veces defende na aula. Naquel momento xa Ánxela claudicara como galegofalante cos seus iguais coa intención de *integrarse*. Mais isto, dicimos, non a libra dun cruento ataque que ela relata e nós recolleemos no extracto SIN 14B, que reproduzo parcialmente para un estudo máis detallado, e voltarei que reproducir no punto 15.2. para unha análise sistémica-funcional. Nun momento determinado, Ánxela, cuxa idade naquel momento debería andar arredor dos trece anos, é abordada por outro membro do alumnado do que descoñecemos o xénero, que lle espeta, sempre segundo o testemuño da informante, unha pregunta en ton inquisitorio.

Ex. CAL 15 (SIN 14B)

AN [Díxome] : *Decían por ahí que hablas galego. ¿Por qué hablas galego?* : (Volve ao ton normal) E os/ (1.0) Porque, bueno, non quería espraíame porque non quería perder o meu tempo falando dese tema.

Nótese primeiramente que no relato da informante xa existe o recoñecemento explícito de non ser galegofalante no ambiente escolar, cando menos na presenza desa persoa que a ataca, que é un agresor ou agresora disposta a facer leña da árbore caída e que basea a súa crítica non nunha observación directa, senón nun incerto “decían por ahí que”. Nótese tamén a reacción inicial de Ánxela, que manifesta unha vontade máis de eludir o conflito que de responder directamente a ese reto que lle lanzan. Porén, na súa completa resposta acábanse rexistrando unha colección de argumentos lexitimadores da lingua galega, da súa utilidade social e do seu papel histórico.

Ex. CAL 16 (SIN 14B)

AN E eu [respondín] : *Porque é a---/ porque é o idioma co que me criei e é un idioma co que me sinto (.) identificada, un idioma co que forma parte de min, (acelera o ritmo da fala), un idioma co que/ que/ que identifica Galicia, que é unha/ (1.0) que é un dos poucos rasgos que/ que permite que a cultura galega non--- non se perda e que, e que a identidade galega non se perda e--- e esa é a razón pola cal son galegofalante .:*

É unha resposta cuxa carga emocional faise notoria a través de certos trazos: aceleracións súbitas no ritmo e no ton do discurso, repeticións, énfases marcados nas partes que ela quere resaltar. Mais tamén é unha resposta informada e consciente. Como se dun escrito elaborado se tratase, o parágrafo que recolle este último extracto comeza e remata con alusións á personalidade da informante, construída desde o fogar en base á valoración da lingua. A variedade e calidade dos verbos utilizada pola adolescente non deixa dúbida sobre a implicación afectiva de Ánxela coa súa lingua. Para a informante, o galego é o idioma *no que me criei, co que me sinto identificada* e o que *forma parte de min*. Na parte intermedia da argumentación Ánxela

lexitima a lingua desde unha perspectiva social, histórica e cultural e dótaa dunhas características altamente beneficiosas: o galego *identifica* Galicia, *permite* que a cultura e a identidade galegas non se perdan. A afirmación final, determinada pola rotundidade do verbo *ser*, resume, explica, relaciona e dá sentido ás outras dúas: *esa é a razón pola cal son galegofalante*. A reconstrución que no seu discurso fai Ánxela daquel lance inclúe un intento de defensa reactiva ante unha agresión en cerne, que momentos máis tarde, nese mesmo relato, se acabará consumando. É un intento de resistencia ante un acto de violencia verbal, mais sobre todo e desde o punto de vista que agora nos ocupa, é unha resposta lexitimadora da lingua que fala, que recolle e integra argumentalmente feitos sociolóxicos, históricos, lingüísticos e até políticos dos que a informante se reclama coñecedora, mais que a persoa agresora seguramente ignora ou coñece só dun xeito superficial ou nesgado.

O carácter da resposta que Ánxela se atribúe a si mesma fica quizá máis patente se a comparamos co universo de respostas posíbeis para aquel lugar e circunstancia. Existía todo un abano de posibilidades para encarar aquela comprometida situación das que Ánxela non fixo uso. En realidade, o dilema de Ánxela non é novo nesta investigación, pois todas e todos os informantes, quizá coa excepción de Olalla, se viron nalgún momento na tesitura de teren que dar explicacións diante das e dos seus iguais sobre por que falaban en galego, e as súas respostas foron variadas en contido, alcance e significado. Ante a desafiante pregunta de *¿y tú por qué hablas gallego?* Ánxela puido ter escollido unha resposta do tipo de *“porque me peta”* ou *“porque me apetece”*, tal e como narra Estela que fixo nunha situación comparábel (véxase extracto SIN 29B), se ben, presuntamente, naquela circunstancia a recriminación polo uso da lingua puidera ter sido algo menos agresiva ao provir dunha recoñecida amiga. De todos xeitos, naquela ocasión nin a mesma Estela fica contenta coa súa resposta. Aproximadamente seis anos após o sucedido, cando é entrevistada para este traballo, Estela laméntase de non ter dado unha resposta máis informada e convincente, quizá como a que finalmente escolle Ánxela para encararse coa persoa que a incomoda. Este pequeno e aclarador extracto segue ao xa mencionado SIN 29B:

Ex. CAL 17 ES1 33:50

ES        Eu debería dicirlles [ás amigas que me recriminaban] : *E por que non [vou falar en galego]? ; incluso convencelas. Pero nese momento non me deu (risa) a cabeza para facelo.*



En Ánxela, outra possibilidade semellante puidera ter sido un *“déixame en paz falando o que eu queira”*, que é basicamente a opción que escolle Helena cando unha das súas presuntas amigas, sempre segundo o relato da informante, lle fai unha observación mal intencionada sobre a lingua galega que naqueles días comezaba a falar (véxase extracto SIN 35B). Ou quizá Ánxela puido ter escollido ceder terreo e procurar algún tipo de pacto conciliatorio mediante unha resposta do tipo dun *“también hablo castellano cuando quiero”*, de xeito semellante ao que Abel escolle como concesión ao seu increpante (*“se non entendes che falo en castelán, non me importa”*, no extracto SIN 46B), no medio dun discurso de defensa do seu novo hábito galegofalante. Mais non. A resposta que Ánxela escolle é a de facer fronte ao desafío utilizando a artillaría ideolóxica dispoñíbel para ela nese instante, unha resposta lexitimadora da lingua e a cultura galegas como bens consolidados.

Non se debe pasar por alto un interesante detalle sobre a opción que tanto Ánxela como Estela escollen ao reconstruíren os seus episodios. Tanto unha coma outra recapacitan sobre a súa resposta adolescente desde a idade adulta na que relatan os feitos. En termos acuñados por Mikhail Bakhtin (2010), témolas nos seus relatos falando a dúas voces, desdobradas en dous eus diferentes entre os que establecen cada unha para si unha relación dialóxica.

Voltemos ao lance de Ánxela. Infelizmente, a defensa que pon en xogo resulta inútil, cando non contraproducente, no hostil medio no que se move. Lembremos o desenlace da situación. Cando Ánxela responde a pregunta desafiante do xeito acima indicado, os seus contrincantes<sup>26</sup> recorren directamente ao insulto:

Ex. CAL 18 (SIN 14B)

AN [El/a contestoume] : *Ah! ¿Y qué es gallegohablante? (ton moi finxido) ¿Gallegohablante? No sé qué, no sé cuanto. Gallegohablante. Eres gallego---*  
.: E--- a continuación--- (‘) cambiaron esa palabra por--- gallego con---, con un insulto, que prefiro non decilo (risa nerviosa) (suspiro).

---

<sup>26</sup> A utilización dun verbo en plural (cambiaron) nesta parte da narración parece suxerir que o ataque acabou producíndose en grupo.

De facto, momentos máis tarde na mesma entrevista Ánxela declara até en dúas ocasións que foi atacada por ser *galeguista* ou *progaleguista* (extractos SIN 14E e SIN 16), facendo referencia á súa ideoloxía defensora da lingua e a cultura galegas. Explicitamente, Ánxela séntese respaldada por unha determinada tradición cultural que coñece e da que se sente partícipe. Existe entón un abismo cultural entre a persoa agredida e a agresora en favor da primeira, mais é a segunda quen acaba gañando esta partida. A persoa ou persoas acosadoras marchan da escena unha vez feito o seu traballo e Ánxela fica profundamente doída.

Se tivésemos que explicar por que razón esta situación de enfrontamento se resolve a favor da parte que menos lexitimidade cultural reclama —cando menos de xeito explícito— teríamos sen dúbida que estudar este caso desde a perspectiva que nos achega o estudo da microfísica do poder, de como este poder funciona e se transmite ao longo do corpo social. Existe neste conflito unha parte *forte*, que se sinte, quizá inconscientemente, investida do poder necesario para recriminar nun dos seus iguais uns determinados hábitos lingüísticos dos que esta parte agresora, para maior escarnio, ten coñecemento por terceiras persoas. E existe unha parte *feble* que recibe a agresión e procura para repelela elementos lexitimadores, poderosos sen dúbida para ela e para o seu medio familiar, mais para este contexto errados e inválidos.

E se tivésemos que analizar este caso desde o punto de vista educativo non poderíamos senón recoñecer un duplo fracaso do sistema. O primeiro, por non ter sido a institución escolar capaz de evitar mediante planificación educativa esta situación de acoso por razón de lingua, traballando debidamente a mentalidade do alumnado para facela imposíbel. O segundo, por ter sido igualmente incapaz de tomar nota dela unha vez sucedida e procurar remediala con accións igualmente educativas. É a propia persoa agredida, Ánxela, quen rexeita dar conta do lance ao profesorado do instituto, quen podería esforzarse en evitalo (extracto SIN 16) se tivese coñecemento do feito e consciencia das súas repercusións. Mais non é nin a microfísica do poder nin os fallos do sistema o que nos interesa remarcar agora, senón o propio choque de lexitimidades que este lance desvela. Por unha banda, a lexitimidade implícita do castelán como lingua *normal* e a súa consideración exclusivista como a única que debe ser utilizada por adolescentes que a parte agresora enarbora. Pola outra banda, os argumentos lexitimadores da lingua e a cultura galegas que a parte agredida reclama, que resultan non ser o suficientemente fortes como para parar o golpe.

Para alén da de Ánxela, existen outros casos de actitudes e de respostas reactivas por parte de informantes que procuran a lexitimación do galego estándar como lingua normal dentro do instituto. Como tais deben ser entendidas, por exemplo, as autovaloracións positivas de moitas

das persoas entrevistadas, sobre todo Amaro e Uxío, como bos falantes de galego normativo (véxanse extractos CAL 01 a 04B e CAL 10 e 11 neste mesmo apartado) ou os enfrontamentos verbais con profesores narrados por Amaro e Estela por cuestións normativas de corrección fonética, léxica ou ortográfica (VAR 05 a 08). Nesta clave poden interpretarse tamén outros sucedidos e reflexións dos e das informantes. Por exemplo, cando Estela é recriminada polos seus iguais a causa do seu novo hábito de se expresar en galego no instituto, esta adolescente deixa patente a súa posición de superioridade intelectual (que non sociolóxica) como defensora dunha lingua válida para calquera momento e circunstancia, enfronte da opinión dos seus increpantes. Lembremos novamente as súas palabras:

Ex. CAL 19 (SIN 32)

ES (...) [E]u xa tiña claro que podían--- rirse ou podían facer o que quixeran (.) que eu xa tiña moi claro que non era problema meu senón que era un problema deles e--- de moito prexuízo e da súa cabeza (...).

E como tal exercicio de actitudes defensoras do idioma galego como lingua lexitimada e normal podemos interpretar outras actitudes non tan positivas como pode ser un certo sentimento de menosprezo demostrado por Olalla ante un grupo de alumnos que para ela non cumpren co perfil desexado como galegofalantes. Trátase daqueles alumnos que, procedendo dunha zona máis rural, utilizan o galego no autobús escolar e mudan de lingua nada máis traspasaren as cancelas do instituto. Algún destes diglósicos alumnos, que unha vez inserido no ambiente escolar usan o galego tan só para facer chistes e, se callar, para outro tipo de comentarios intrascendentes, é alcumado por Olalla de “paleta gracioso” (véxase extracto SIN 24). É notábel a escasa empatía que Vitoria, outra das nosas informantes que naquel momento profesa unha defensa do galego só no plano teórico, sente igualmente ante este perfil de alumnado (véxase MUD 51). Tamén son reivindicacións normalizadoras as numerosos críticas aos igualmente numerosos incumprimentos en materia de seguimento da lexislación que establece as materias que deben ser impartidas en galego (véxase, sobre todo, o apartado correspondente no punto 8.1.). Son tamén normalizadoras e lexitimadoras as reivindicacións das e dos informantes sobre un maior número de horas de clase en galego, como a de Vitoria cando exige o seu dereito legal a ter as matemáticas nesta lingua, de acordo coa lexislación vixente na altura (véxase extracto

INF 16) ou a polémica cunha profesora de inglés a quen lle “protesta moito” por dar as clases desta materia en castelán cando non o fai en inglés (entrevista VI1 37:02).

## 9.5. CONCLUSIÓNS

Observamos, en primeiro lugar, que o idioma que os nosos e as nosas informantes falan afástase decididamente da variedade local do galego e achégase a un modelo estándar. Este modelo parece ser a variedade usual no seo das familias que utilizan o galego na casa e é coa que máis tarde convivirán no medio escolar. O estándar é aceptado como forma normal do galego por todas e todos os informantes, e se se rexistra algún tipo de tensión —non demasiado notoria na práctica, por certo— esta se debe á oposición co estándar alternativo reintegracionista, non coa variedade local. Non hai asomo nelas e nelas de identificación con ningún tipo de variedade híbrida.

Observamos tamén que boa parte das e dos nosos informantes gozan en xeral dunha alta autovaloración como falantes dun galego de calidade, cando menos en relación co medio que as e os rodea. As e os nosos informantes non poden ser encadrados dentro da categoría de neofalantes dado que o seu nivel de exposición á lingua galega no medio familiar é alto. Son falantes novos, que comparten cos neofalantes descritos en traballos de investigación algunhas características como o seren mozos e mozas, falaren unha variedade estándar do idioma ou seren obxecto de atención, de polémica e de ataques pola súa condición de falantes en exercicio dunha lingua minorizada en contextos onde esta non é habitual.

Ao seren obxecto de ataques, ao denunciaren incumprimentos na lexislación lingüística na escola en detrimento do galego e ao reaccionaren ante situacións que consideran de desigualdade por razón de lingua, as e os nosos informantes utilizarán, quer implicitamente, quer de xeito explícito, argumentos lexitimadores do galego como o idioma normal que segundo elas e eles debera ser. Lembrando novamente a Bourdieu cando describe os procesos de imposición lingüística no contexto no que vive, o sistema de oposicións que se exerce sobre estas e estes novos falantes é sociolóxico máis que lingüístico: as e os detractores do seu hábito galegofalante entenden perfectamente este idioma e non hai problema ningún de comprensión sobre o que as e os informantes din. Non é a falta de entendemento o que dá pé á aparición de mecanismos intimidatorios, de accións exclusivistas que consideran o español como o único idioma aceptábel entre a mocidade. É outro tipo de consideracións ideolóxicas, ligadas ao concepto bourdieuano de *hábitus* e, como veremos, á moi foucaultiana transmisión infinitesimal

do poder ao longo da sociedade. Mais o interesante agora é que non se trata de intentos de imposición dunha variedade lingüística lexitimada sobre outra non lexitimada e, polo tanto, socioloxicamente “inferior”. Non é tampouco a imposición dunha lingua culta, lexitimada e poderosa sobre outra de uso exclusivamente coloquial e popular, que non posúe ningunha daquelas características. Trátase dun desigual choque de lexitimidades entre dúas linguas xa estandarizadas e presuntamente *normalizadas*, non no senso sociolóxico onde resulta obvio que unha delas non o é, senón no académico e, sobre o papel, en boa medida no político. É, á parte de desigual, un choque unidireccional: non se rexistra intento ningún por parte dos e das galegofalantes por influír nos hábitos lingüísticos dos compañeiros e compañeiras castelanfalantes, e moito menos de intimidalos para que muden de lingua.

Despois de seren educados en lingua galega no seo da familia e de demostraren interese por esa lingua durante a súa escolaridade, o drama das e dos nosos informantes desenvólvese parello ao proceso de se faceren conscientes do desigual valor de mercado que ambas as linguas posúen na sociedade que lles toca vivir. É este un proceso que lles toca aturar no medio de episodios repetidos de violencia verbal e simbólica na súa contra, en ocasións cun alto grao de crueldade como o que Ánxela describe e que nos serve de expoñente exemplificador. E, para maior gravidade, este proceso verifícase a maior parte das veces no contexto dunha institución escolar creada para promover a tolerancia, o respecto e a igualdade, e que ten a harmonía lingüística entre galego e castelán como un dos seus valores declarados.

## CAPÍTULO 10

### ANÁLISE DA PAISAXE LINGÜÍSTICA DO CENTRO EDUCATIVO (PAI)

Algo que sobresaé a primeira vista cando calquera persoa entra no instituto é a galeguización da paisaxe interna. A xulgar polo visto nas paredes, unha persoa desprovista da capacidade de ouvir podería tranquilamente tirar a conclusión de que o galego sería o idioma de uso normal dentro da institución, de que a lingua propia do país fluiría sen restricións pola mente, pola boca e polas producións escritas do alumnado, o profesorado e o resto dos usuarios. Mais, para comezar, a paisaxe auditiva contradí subitamente tal percepción: practicamente todo o alumnado e boa parte do profesorado exprésanse en castelán. E aínda máis, os testemuños obtidos das e dos escasos alumnos que teñen a lingua galega como habitual proclaman, como vemos, unha situación na que un uso normalizado do galego está fortemente penalizado para eles e elas. Esta severa contradición merece unha análise en profundidade. Como é posíbel que situacións como as relatadas nos capítulos nos que se daba conta dos ataques por razón de lingua (véxanse extractos SIN e SPR) se puidesen producir nun ambiente onde case todo o que aparece polas paredes está en galego? O investigador entende como un reto case inabordable o de tratar de entender e de explicar como a galeguizada paisaxe lingüística do instituto serve de escenario para todo o que se relata nesos extractos e todo o que se recolle no diario de campo.

#### 10.1. A PAISAXE LINGÜÍSTICA: CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

O termo paisaxe lingüística (PL) foi empregado por vez primeira por Landry e Bourhis (1997), nun artigo que describe unha situación na que os protagonistas son, como no noso caso, estudantes de ensino secundario. Neste traballo os autores estudan a relación entre a configuración da PL de certas zonas francófonas do Canadá coa vitalidade etnolingüística da lingua francesa dentro desas mesmas áreas. O concepto de vitalidade lingüística, aplicado normalmente a linguas minorizadas ou en perigo de extinción, é entendido como o nivel de uso acadado por un determinado idioma no seu medio social (*e.g.*, Giles *et al.*, 1977; Landry & Allard, 1992; Sachdev & Bourhis, 1993). A vitalidade lingüística das linguas ameazadas ten sido obxecto de estudo por parte de organismos públicos e internacionais comprometidos co mantemento e reforzo da diversidade lingüística (Jones, 2013, informe para o Parlamento Europeo; UNESCO, 2003). Basicamente, o traballo inicial de Landry e Bourhis (1997) sinala a configuración da paisaxe lingüística como unha variábel sociolingüística independente que pode contribuír

positivamente á vitalidade do carácter etnolingüístico de determinados grupos humanos diferenciados e das súas linguas dentro das sociedades nas que viven. Segundo os autores, en situacións de conflito unha PL favorábel ao grupo e idioma minorizado, composta de sinais públicos visíbeis e variados escritos na lingua dese grupo, pode influír en aspectos sociais e psicolóxicos que actúan como estímulo para promover o uso normalizado dese idioma na sociedade.

Outra das referencias constantes nos traballos que definen a PL e analizan o seu impacto nos grupos humanos é a de Ben-Rafael *et al.* (2006). Ao estudaren a configuración simbólica do espazo público en zonas con linguas en conflito en Israel, os autores diferencian entre a existencia de elementos descendentes e ascendentes, *top-down* e *bottom-up* na terminoloxía orixinal, segundo quen sexan os artífices da súa exhibición. A primeira categoría estaría reservada para aqueles elementos que configuran a PL e son exhibidos por gobernos e axencias institucionais; a segunda categoría represéntana os obxectos elaborados e exhibidos por particulares, asociacións ou entes non gobernamentais. Outra das perspectivas presentes en Ben-Rafael e colaboradoras é a introdución da variábel en clave bourdieuana das relacións de poder entre grupos e persoas como circunstancia configuradora do espazo semiótico que a PL representa. É esta perspectiva a que Blommaert (2013) utiliza para interpretar etnograficamente a dinámica complexidade da PL do seu propio barrio, multiétnico e superdiverso, na cidade flamenca de Antuerpen. Para Blommaert, “[O] poder e o control dispérsanse entre diferentes grupos, localizados en lugares diferentes e que operan con diferentes miras e grados de impacto. O poder, igual que o barrio, é complexo e multiescalar” (op. cit, p. 112). Esta concepción multiescalar e dinámica é tamén a que usan Blommaert e Maly (2014) cando estudan outro barrio de cidade flamenca, neste caso Gante, onde a presenza e evolución de diversos grupos étnicos e lingüísticos configura unha variadísima e efervescente paisaxe lingüística. Blommaert e Maly identifican no seu traballo até seis estratos poboacionais diferentes atendendo á súa orixe, evolución e tempo de presenza na comunidade, que deixan a súa estratificada pegada na configuración do espazo semiótico público.

Se os estudos sobre a PL, denominada como tal, son recentes, máis sono os que dentro do noso país se refiren a este campo. A análise dos diversos ámbitos da PL en Galiza é un campo en construción que comeza a contar con achegas de interese. Toda a literatura consultada coincide en sinalar o traballo de Dunlevy (2009, 2012), un TFM elaborado ao final da primeira década do século, como o fito fundacional dos estudos da PL na nosa terra. No seu traballo Dunlevy analiza comparativamente a paisaxe lingüística dunha cidade e unha vila galegas, A Coruña e Cee.

Diversos aspectos da PL de determinadas vilas e cidades galegas como Pontevedra (López Docampo, 2011), Pontevedra e Santiago, comparativamente (Regueira *et al.*, 2013), Santiago de Compostela (Kakihara, 2103; Wellings, 2013), Vigo (Rodríguez Barcia & Ramallo, 2015) e Arteixo (Zas Varela & Prego Vázquez, 2016) tamén foron obxecto de estudos de investigación, así como outros aspectos relacionados coa PL, como a presenza de códigos da rede na paisaxe lingüística galega (Mosquera Castro & Wellings, 2014), a presenza do idioma inglés na PL da Coruña e Cee (Dunlevy, sen data) ou a análise da presenza das tipografías vernáculas galega e vasca na PL destas comunidades (Järlehed, 2015).

Poucos mais significativos son tamén os traballos que relacionan PL e medio escolar. Como exemplo, Solís Casco (2016) estuda a presenza ou a ausencia das linguas do alumnado inmigrante na PL dun instituto da Comunidade de Madrid. Xa na nosa terra, Zas e Prego (2015), mediante unha metodoloxía de investigación en acción baseada en correntes críticas do estudo da linguaxe, analizan a relación entre a PL externa da vila de Arteixo e a xerarquía de valores que os adolescentes estudantes dun instituto da mesma vila demostran sobre a importancia relativa de cada unha das linguas en contacto nun ambiente social diglósico, multilingüe e superdiverso.

Non coñezo ningún estudo que se centrara en analizar en concreto a PL interna dalgún centro educativo galego. Tampouco coñezo ningún estudo que describa e interprete a PL externa da Vila na que se localiza este traballo, se ben unha rápida ollada nos permitiría identificar nela as principais características xa descritas noutros ambientes comparábeis estudados en Galiza: clara preponderancia xeral do castelán sobre o galego sobre todo no ámbito privado e comercial, prevalencia do galego na ámbito da sinalización institucional, aparición esporádica do galego como marca de autenticidade en determinados negocios sobre todo de hostalaría, descoido na utilización correcta e normativa da lingua galega, escasa presenza de variedades lingüísticas locais e utilización esporádica do inglés como marca de presunta modernidade. Esta clara prevalencia do castelán sobre o galego na PL externa da Vila contrasta significativamente coa paisaxe interna do instituto, na que a relación de visibilidade se inclina definitivamente cara ao lado da lingua propia de Galiza.

## 10.2. ANÁLISE DA PAISAXE LINGÜÍSTICA DO INSTITUTO E OS SEUS ARREDORES

Para comprendermos globalmente a posición que a lingua galega ocupa no IES que estudamos faise necesaria unha descrición da súa paisaxe lingüística, unha análise que, sen incidir excesivamente en datos e porcentaxes, sexa capaz de informar sobre o panorama visual que



idiomáticamente determina o ambiente no que se desenvolve a actividade educativa alí dentro. Tomarei como obxecto de estudo a lingua na que aparecen escritas as mensaxes de tipo variado que en soporte gráfico se exhiben nas paredes do edificio e que están ao alcance da vista dos seus usuarios. Tamén analizarei o espazo externo inmediato ao instituto, aquel que por forza as e os alumnos observan a diario cando se dirixen ao centro de ensino. Non esqueceremos unha mínima análise do aspecto da observación dos documentos escritos que habitualmente se utilizan como canle de comunicación entre o instituto e as nais e pais do alumnado. Finalmente exporei diversos episodios tirados do diario de campo nos que se relatan situacións de conflito vividas na historia recente da institución educativa, que teñen a paisaxe lingüística como elemento central e motivo de disputa.

#### A PAISAXE LINGÜÍSTICA INTERNA

Para levar adiante a observación da paisaxe lingüística interna do instituto programouse na fase de deseño da investigación unha revisión periódica das mensaxes escritas que en forma de cartaces, paneis, avisos ou grafites obran nas paredes do instituto. A periodicidade de quince días proposta para esta revisión nesta primeira fase da investigación pronto se revelou excesiva: as mudanzas na configuración paisaxística das paredes do centro educativo non eran tan frecuentes como para aconsellar esta revisión quincenal. Con todo, sabíase por experiencia de anos anteriores que en determinadas épocas do curso escolar, como puidesen ser o Día da Paz, o Día do Libro ou o Día das Letras Galegas, a cantidade de cartaces e outro tipo de mensaxes escritas que aparecían polas paredes aumentaba significativamente, polo que no período de observación establecido principalmente nos cursos 2014 – 2015 e 2015 – 2016, o control sobre as novidades que ían aparecendo nas paredes interiores do edificio fíxose nesas datas máis frecuente e detallada.

Á parte da lingua na que estaban escritas as mensaxes, a observación rexistrou outros datos de interese. Cando se procedía a revisión normalmente se fotografaban os diferentes elementos para o seu estudo e se clasificaban, dun xeito básico, en atención á varios criterios. En primeiro lugar, identifícase o tipo de obxecto, no que se distinguen varias categorías. Á parte da **rotulaxe fixa**, obsérvanse **paneis** compostos de múltiples pezas de información, escritos ou debuxos, normalmente elaborados sobre unha temática concreta polo alumnado durante as clases e despois recompilados e dispostos ordenadamente nas paredes formando conxuntos. Os **cartaces**, unidades significativas independentes nas que se combina a imaxe e o texto, son predominantes nas paredes. Os **avisos** poucas veces posúen imaxe e o seu uso é puntual e

orientado a fins concretos relacionados coa vida administrativa ou organizativa do instituto. Os **grafites**, inscricións espontáneas de tamaño variábel realizadas por membros do alumnado, pódense ver en determinados puntos do edificio, tanto dentro como fóra do recinto escolar.



ILUSTRACIÓN 2. EXEMPLO DE RÓTULO FIXO EN GALEGO

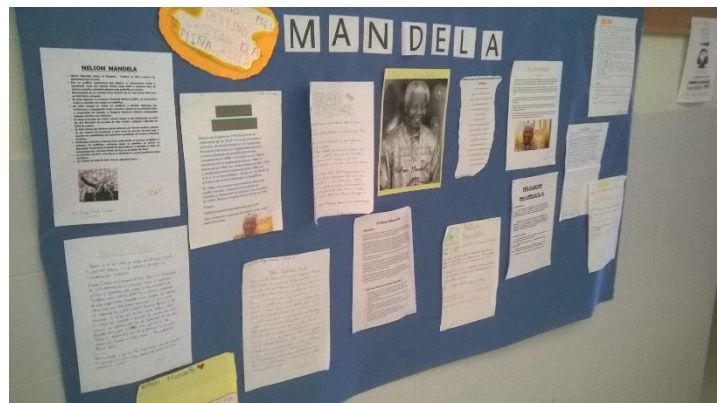


ILUSTRACIÓN 3. EXEMPLO DE PANEL EN GALEGO

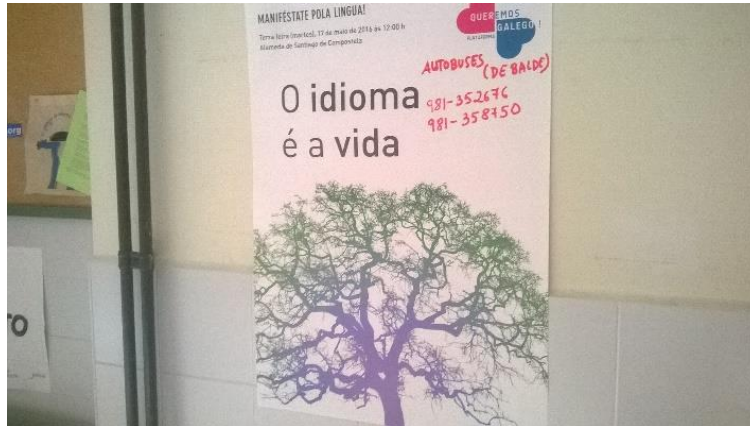


ILUSTRACIÓN 4. EXEMPLO DE CARTAZ EN GALEGO



ILUSTRACIÓN 5. EXEMPLO DE AVISO INFORMATIVO EN CASTELÁN



ILUSTRACIÓN 6. EXEMPLO DE GRAFITES NO PATIO EXTERIOR

Outro dos aspectos observados ten que ver coa finalidade do obxecto. Aquí distinguimos entre *a)* a intención **expositiva**, que se concreta na exposición de traballos realizados polo alumnado, *b)* a **declarativa**, que habitualmente proclama unha posición determinada sobre un tema concreto, moi frecuentemente o lingüístico, e *c)* a meramente **informativa**, composta por elementos que teñen como obxectivo informar sobre eventos, situacións ou actos concretos. Moi frecuentemente, estas finalidades solápanse. Tamén estudamos outros aspectos que consideramos decisivos como a **temporalidade** e a **localización** dos diversos elementos, considerando que o impacto sobre a PL e sobre o alumnado dependería grandemente do tempo que tais elementos estivesen visíbeis e do lugar, máis ou menos frecuentado, onde se localizasen.

Con todo, un aspecto de grande relevancia á hora de definir a PL do instituto é o da **autoría** das mensaxes, unha autoría relativa á súa **elaboración**, máis sobre todo á súa **colocación** nas paredes do instituto. É este último un dato que nos informa especialmente sobre puntos tan relevantes como a historia da institución, as relacións de poder que nela se desenvolven e as diversas forzas que interveñen no modelado do que é visíbel dentro do seu ambiente físico. Existen na configuración da PL interna diversas capas que se superpoñen unhas a outras e que nos falan cada unha delas de momentos históricos e intencións determinadas dos seus autores. Estas son as que identificamos:

### *1. Rotulaxe fixa*

Nunha primeira capa observamos os rótulos instalados no momento da inauguración do edificio no ano 1995, que sufriron poucas mudanzas ao longo da súa historia. Cunha intención en principio informativa, a rotulaxe fixa consta tanto destes elementos orixinais, indicacións que informan sobre a localización das diversas dependencias do centro, como de outros elementos que foron posteriormente incorporados en seguimento de normas legais posteriores, do estilo do que se amosa na Ilustración 2. Son estes elementos fixos claramente encadrábeis dentro da categoría dos *top-down* ou elementos descendentes, cuxa autoría é institucional.

Os rótulos fixos do instituto están en galego; as indicacións das diversas dependencias e os sinais que indican a súa localización están todos escritos nesta lingua.

## 2. Elementos colocados polo profesorado

Un segundo estrato, o máis numeroso canto aos elementos contabilizados e polo tanto o que máis peso ten no modelado da PL interna, é a daqueles elementos cuxa exhibición é responsabilidade do profesorado dos diversos departamentos e materias. Trátase de obxectos diversos en canto á súa elaboración, algúns elaborados polas alumnas e alumnos nas súas clases (Ilustración 3), outros por axentes externos ao instituto (Ilustración 4) e outros compostos polo propio profesorado que os coloca, feito bastante frecuente no equipo de dinamización da lingua galega, por exemplo, e noutros departamentos de linguas (Ilustración 7). A súa temporalidade é variábel e vai desde un período de vixencia duns días até a existencia de elementos cuxa duración fai que poidan ser considerados como practicamente fixos e estábeis. Como veremos no seu momento, a consideración de todos estes elementos como *top-down* ou *bottom-up* é discutíbel.

Os obxectos que o profesorado coloca nas paredes dos corredores do instituto están moi maioritariamente escritos en lingua galega. Son particularmente abundantes e visíbeis os cartaces que reivindican o uso da lingua galega e que informan de actividades varias realizadas nesta lingua. Existen en menor número elementos colocados polo profesorado en lingua castelá, especialmente polo profesorado departamento didáctico desta lingua na que se organizan actividades que coinciden con datas sinaladas, como o Día do Libro (Ilustración 5).



ILUSTRACIÓN 7. CONCENTRACIÓN DE CARTACES EN GALEGO NAS PROXIMIDADES DO DEPARTAMENTO DESTA MATERIA

### 3. Elementos colocados por persoal de administración e servizos.

Ás veces son outras persoas traballadoras no centro, non só profesoras e profesores, as que colaboran coas súas achegas á PL interna. Son principalmente persoal da secretaría, que coloca cartaces de tipo informativo, máis tamén de sensibilización social (Ilustración 8). E son tamén persoal de conserxaría que en lugares concretos ten exhibido en lugares de acceso público recortes de xornal e outros elementos. Ao igual que certos elementos colocados polo profesorado, o seu carácter ascendente e descendente solápanse. Se ben é certo que o destinatario parece ser o alumnado e que a colocación parte de adultos, tamén o é que a colocación se produce dun xeito voluntario, como querendo contribuir á paisaxe lingüística do contorno desde abaixo. Estes elementos están na súa maioría en galego, se ben tense rexistrado algún obxecto case permanente como o que se amosará máis adiante na Ilustración 12, e que, produto dun tempo político concreto, sitúase nunha órbita crítica coa normalización social da lingua galega.

A rotulaxe da cantina do instituto, unha pequena cafetería moi frecuentada polo alumnado, está tamén maioritariamente en galego, téndose observado neste lugar, de xeito esporádico, algún rótulo informativo en castelán. Nalgunha ocasión o equipo directivo foi requirido para que lembrase á persoa encargada da cafetería a obriga legal da rotulaxe en galego, norma que se acostuma cumprir sen maior problema. Están tamén en galego os obxectos incorporados tardiamente á rotulaxe fixa en cumprimento de normativas legais, de carácter claramente descendente.



ILUSTRACIÓN 8. PEQUENO CARTAZ COLOCADO POLO PERSOAL DE ADMINISTRACIÓN

#### 4. As achegas externas

Nunha cuarta categoría recollemos os obxectos colocados por persoal alleo ao centro, normalmente nun panel de cortiza para tal efecto habilitado no vestíbulo do instituto, máis non só aí. Trátase de cartaces e avisos, ben de contido deportivo, político, sindical ou incluso comercial, como o aluguer de pisos ou a oferta de clases particulares. Estas achegas externas, cun carácter ascendente máis marcado que as colocadas por membros da institución escolar, repártense entre castelán e galego. En castelán os avisos comerciais, en galego outro tipo de cartaces anunciadores de eventos maiormente culturais ou reivindicativos (Ilustración 9).



ILUSTRACIÓN 9. PANEL DE CORTIZA NO VESTÍBULO DO EDIFICIO, CON ACHEGAS EXTERNAS E CARTACES COLOCADOS POLO PROFESORADO

#### 5. Elementos en papel colocados polo alumnado

Unha quinta camada corresponde aos cartaces e avisos de carácter plenamente ascendente colocados por alumnas e alumnos, entre os que podemos distinguir elementos de tipo informativo e reivindicativo, case sempre presentes en épocas de movemento estudantil, e elementos máis orientados a outro tipo de eventos internos propios de actividades recreativas como unha competición deportiva ou unha cerimonia de graduación. A curta temporalidade é unha característica que adoita acompañar estes elementos, que encadramos como puramente *ascendentes* por partiren da iniciativa do alumnado.

Estes obxectos repártense entre castelán e galego. Os avisos, normalmente en castelán; os cartaces informativos sobre actos e cerimonias varias relacionadas coa vida académica en

galego, así como os cartaces reivindicativos e anunciadores de folgas e mobilizacións estudiantís (Ilustración 10).



ILUSTRACIÓN 10. PANEL NO VESTÍBULO, NO QUE SOBRESAE UN CARTAZ REIVINDICATIVO EN GALEGO COLOCADO POLO ALUMNADO

#### 6. Os grafites

Un sexto estrato é o que representan os grafites ou *pintadas*, inscricións variadas en tamaño, técnica, soporte e localización, das que na súa práctica totalidade son autores membros do alumnado (Ilustración 6). As localizacións máis frecuentes son as mesas da biblioteca e as portas interiores dos servizos hixiénicos, así como o patio exterior. O encadramento destes elementos na categoría dos ascendentes ou *bottom-up* tampouco deixa lugar a dúbidas. Os grafites rexistrados neste traballo, moitas veces de carácter insultante ou obsceno, están maioritariamente en castelán, se ben téñense observado e fotografado algúns poucos en galego, de contido fundamentalmente escatolóxico e ofensivo.

Todas estas capas configuran a PL interna do instituto, entendida como o conxunto de obxectos que calquera alumna ou alumno pode ver e ler, e que se atopa dentro do valado do recinto. En resumo, e atendendo sobre todo á autoría das mensaxe e ao idioma no que cada unha delas estaba escrita –que é, lembremos, o aspecto que nos interesa na nosa pesquisa–, os resultados porcentuais da observación foron os que no seguinte punto se detallan.



## PORCENTAXES POR LINGUA, LOCALIZACIÓN E TEMPORALIDADE DOS ELEMENTOS

Durante o período de observación establecido a porcentaxe de mensaxes gráficas rexistradas en galego acadou o 84% do total. As mensaxes en lingua castelá foron o 12%, e as escritas noutras linguas (francés, catalán e un cartaz multilingüe) foron o 4% por cento. Esta porcentaxe favorábel ao galego sería sensibelmente maior se tomásemos como referencia non o número de elementos, senón o espazo ocupado nas paredes, posto que moitas das mensaxes gráficas en galego rexistradas son paneis de grandes dimensións.

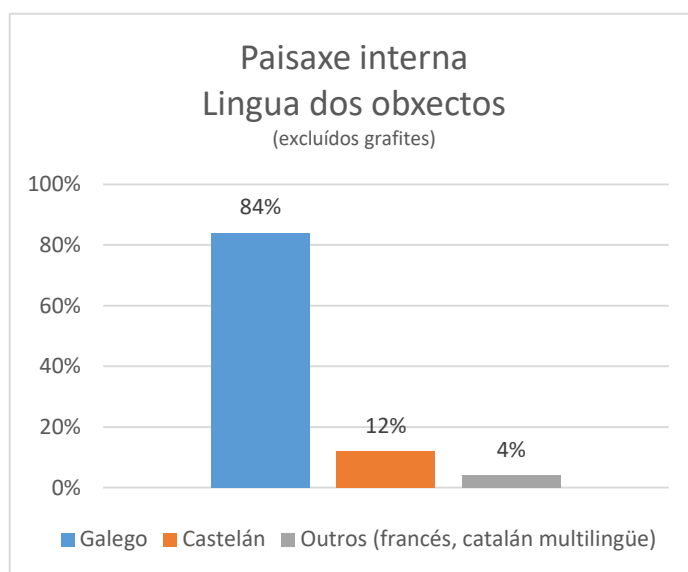
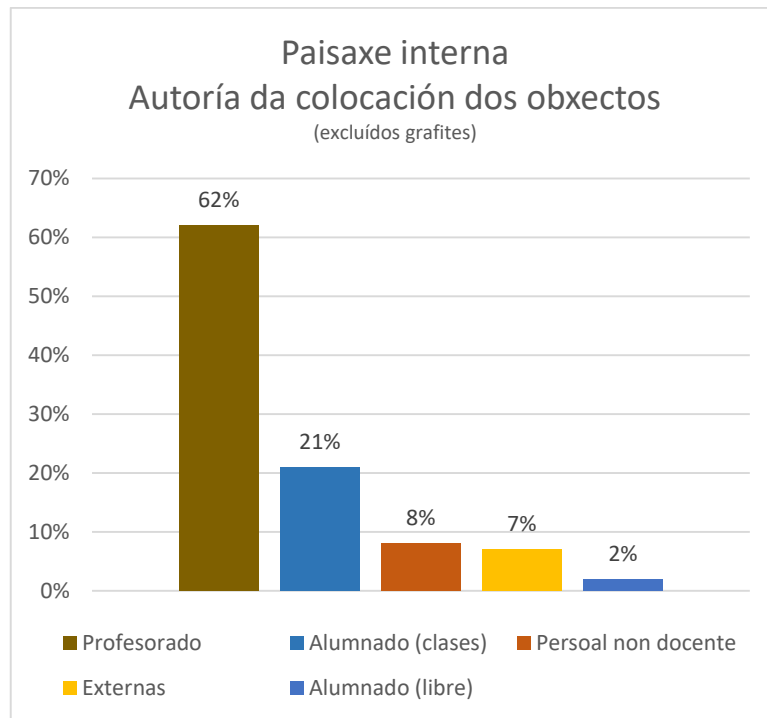


GRÁFICO 1. LINGUA NA QUE APARECEN OS DIVERSOS ELEMENTOS DA PAISAXE LINGÜÍSTICA INTERNA

A maioría das mensaxes presentes no centro escolar foron colocadas ben directamente por membros do profesorado ou ben por alumnas e alumnos cos supervisión de profesores ou profesoras con finalidade expositiva, para exhibiren fóra da aula o resultado de traballos realizados nas clases. As primeiras representan aproximadamente o 62% do total, as segundas o 21%. Outro persoal non docente que traballa no instituto, como secretarias ou conserxes, é autor da colocación do 8% dos elementos rexistrados, e as mensaxes colocadas por persoas externas ao instituto, como poida ser o Concello ou algunha asociación cultural, representaron o 7% do total. Tan só un 2% das mensaxes corresponden á iniciativa directa do alumnado. Todas estas porcentaxes son aproximadas e varían lixeiramente de rexistro en rexistro.



**GRÁFICO 2. AUTORÍA DA COLOCACIÓN DOS ELEMENTOS DA PAISAXE LINGÜÍSTICA INTERNA**

A localización das mensaxes en galego é uniforme e cobre toda a área dos corredores e do vestíbulo do edificio. Nos arredores do departamento de lingua e literatura galega dáse unha grande concentración de mensaxes permanentes en galego elaboradas por institucións alleas ao centro e colocadas polo profesorado, que teñen como finalidade explícita a de favorecer ou proclamar o uso da lingua galega. Boa parte das mensaxes distribuídas polos corredores en lingua galega son mensaxes informativas, duradeiras e elaboradas polo profesorado, que anuncian actividades organizadas polo equipo de dinamización da lingua galega (EDLG). Son frecuentes os paneis formados por traballos individuais do alumnado en lingua galega (véxase Ilustración 3). Estes paneis duradeiros localízanse ben nos arredores das aulas dos chamados cursos baixos, nomeadamente primeiro e segundo de ESO, ben no vestíbulo, onde adquiren maior relevancia. Tamén son habituais, sobre todo en determinadas datas, os cartaces duradeiros como os da Ilustración 4, colocados xeralmente por membros do profesorado. Nun lugar relevante e moi frecuentado do vestíbulo do edificio sitúase o panel de cortiza do EDLG, onde se anuncian actividades de todo tipo relacionadas co fomento deste idioma. Moi ocasionalmente rexístranse anuncios e cartaces en galego elaborados ou colocados polo alumnado a partir da súa propia iniciativa. Soen estar localizados en lugares frecuentados como o vestíbulo e relacionados con convocatorias de folga ou actos reivindicativos, como o que se pode ver na Ilustración 10.



**ILUSTRACIÓN 11. CONCENTRACIÓN DE ELEMENTOS EN CASTELÁN NAS PROXIMIDADES DO DEPARTAMENTO DESTA MATERIA**

As mensaxes en castelán localízanse principalmente nos arredores do departamento de lingua e literatura castelá (véxase a Ilustración 11) e na área próxima á secretaría. Téñense rexistrado paneis expositivos de traballos de aula en castelán nos corredores do pouco frecuentado andar superior, elaborados nas aulas dos agrupamentos específicos ou dos programas de mellora da aprendizaxe e rendemento (PEMAR). Só ocasionalmente aparece nos corredores algún tipo de anuncio nesa lingua, elaborado e colocado polo profesorado desa materia (Ilustración 5). As mensaxes en castelán sitas nas proximidades do departamento adoitan ser mensaxes informativas, ben permanentes ou ben duradeiras, elaboradas polo profesorado da materia coa finalidade de animar o alumnado a participar en actividades concretas nesa lingua. As mensaxes en castelán colocadas perto da secretaría son tamén permanentes ou duradeiras, xeralmente informativas sobre saídas profesionais para o alumnado. De xeito esporádico aparecen anuncios informativos en castelán elaborados polo alumnado, relacionados coa organización de actividades deportivas e lúdicas concretas, como campionatos de fútbol ou similares. Pola súa importancia simbólica comentaremos a existencia permanente no espazo de reprografía, xestionado polo conserxes, dun recorte de prensa do ano 2008 (véxase Ilustración 12), no que se informa que un cidadán galego se queixaba de non atopar impresos en castelán para realizar un determinado trámite administrativo. Este recorte, redactado en castelán, pertence á edición impresa do diario La Voz de Galicia do día 29 de xaneiro de 2008 (Portabales, 2008), época de efervescencia na que desde certos medios de comunicación se magnificaban algunhas voces críticas cos tímidos intentos de normalización idioma galego emprendidos polo daquela goberno bipartito da Xunta. Con este espírito crítico coa normalización parece ter sido colocado no seu día este recorte.



ILUSTRACIÓN 12. RECORTE DE Prensa que obra no espazo de reprografía desde 2008. FOTO TOMADA EN 2016

### **Documentos impresos e medios dixitais**

A documentación oficial do centro escolar, recibida habitualmente por nais e pais, alumnado e profesorado está integramente en galego. Tamén están en galego a páxina web do centro, o blogue e a páxina de Facebook do EDLG e diversos blogues utilizados por algúns departamentos con fins pedagóxicos e informativos.

### **RESUMO: CARACTERÍSTICAS XERAIS DA PL INTERNA**

En conclusión, podemos afirmar que no seu conxunto a paisaxe lingüística do centro escolar posúe as seguintes características:

- Está maioritariamente galeguizada, até unha porcentaxe que supera o 80 por cento dos elementos.
- Estar configurada principalmente partir da iniciativa do profesorado e alberga finalidades que se reparten bastante equilibradamente entre as declarativas, as informativas e as expositivas.
- En xeral, cúmprese a normativa legal e canto á utilización do galego na rotulaxe fixa dos espazos comúns, na documentación e nos recursos dixitais do instituto.

- A contribución directa do alumnado á configuración da paisaxe lingüística do centro é escasa, pois non acada máis do 2% do total. Este elemento puramente *ascendente* áchase practicamente desaparecido da vista.

#### A PAISAXE LINGÜÍSTICA EXTERNA INMEDIATA AO CENTRO ESCOLAR

O estudo da paisaxe lingüística inmediata non requiriu un período de observación longo, dada a súa natureza non tan dinámica nin mutábel. A continuación dou conta dos resultados observados.

##### 1. Rotulaxe fixa

Ao igual que no resto da Vila, os rótulos institucionais que se atopan nas inmediacións do instituto están en lingua galega. O concello e os seus organismos dependentes, o propio instituto e algunha outra institución escolar próxima, en xeral redactan en galego os seus letreiros (Ilustración 13).



ILUSTRACIÓN 13. EXEMPLO DE LETREIRO INSTITUCIONAL NAS INMEDIACIÓNS DO INSTITUTO

Un caso diferente é o que atinxe á rotulaxe de comercios e negocios privados, que se reparte entre aqueles que utilizan exclusivamente o castelán e aqueles nos que a lingua galega aparece como nome ou marca comercial do establecemento mentres o resto da información é

fornecida en español. No mesmo paseo que conduce ao instituto e nun espazo de poucos metros podemos observar até tres establecementos con estas características: un salón de beleza chamado *Azuis*, un bar que ten por nome *A Vila* e unha ferraxaría coñecida por *A Ría*. Este uso simbólico do galego faise ben evidente na proximidades do edificio escolar.



ILUSTRACIÓN 14. NEGOCIO PARTICULAR NAS INMEDIACIÓNS DO INSTITUTO CO NOME COMERCIAL EN GALEGO E RESTO DA INFORMACIÓN EN CASTELÁN



ILUSTRACIÓN 15. OUTROS NEGOCIOS PRÓXIMOS AO INSTITUTO

Noutra das ocasións é o propio nome do establecemento o que se atopa hibridizado. Este é o caso dunha frecuentada pastelería e cafetaría de nome toponímico en galego combinado co artigo en castelán.

## 2. *Rotulaxe ocasional*

O rótulos, cartaces e avisos dos centros comerciais existentes nas inmediacións do instituto están redactados en lingua castelá.



ILUSTRACIÓN 16. EXEMPLO DE ROTULAXE OCASIONAL EN CASTELÁN

## 3. *Grafites*

Castelán e galego repártense, por esta orde, as aparicións de grafites nas proximidades do instituto, moi frecuentemente nas propias paredes externas do edificio. Hai algunha aparición esporádica do inglés. As aparicións en galego son mensaxes de tipo político. Algúns grafites en castelán fan referencia a unha certa simboloxía grupal, cos nomes de cuadrillas máis ou menos estábeis de adolescentes, moitos deles alumnos e alumnas do instituto. Outras veces posúen un contido obsceno ou ofensivo. Segundo se detalla no diario de campo, en ocasións este tipo de grafites externos realizados por membros concretos do alumnado do IES foron causa de faltas disciplinarias por iren dirixidos contra membros do profesorado ou da dirección do centro.



ILUSTRACIÓN 17. GRAFITE 'GRUPAL' EN CASTELÁN E APARICIÓN OCASIONAL DO INGLÉS CON CONTIDO OFENSIVO



ILUSTRACIÓN 18. INDEPENDÊNCIA E SOCIALISMO', GRAFITE DE CARÁCTER POLÍTICO NUNHA PAREDE PRÓXIMA AO CENTRO ESCOLAR, XA DESGASTADO POLO TEMPO

En resumo, a paisaxe externa inmediata ao centro escolar posúe as características de:

- Estar maioritariamente castelanizada nos elementos ascendentes ou *bottom-up*.
- Rexistrar, porén, varios elementos ascendentes nos que a presenza do galego é simbólica.
- Rexistrar a presenza do galego en cartalaría institucional, *top-down*.
- Rexistrar a presenza de grafites, supostamente efectuados por alumnos ou exalumnos do centro, nos que se combinan mensaxes en castelán e galego –incluso en variedades non estándar– coa aparición esporádica do inglés.



### 10.3. PAISAXE LINGÜÍSTICA E CONFLITO LINGÜÍSTICO NO INSTITUTO

A pesar de que a contribución do alumnado á paisaxe lingüística do instituto é máis ben escasa –ou, cando menos, así o foi durante o período de observación estruturada–, existen na historia recente feitos que non debemos pasar por alto nos que a PL interna foi motivo de disputa e conflito, con alumnos e alumnas de protagonistas, en especial o noso informante Paulo. Os episodios que a continuación relataremos suceden todos eles durante a estadía da maioría dos e das informantes no centro educativo, e son por iso necesarios para obter unha imaxe máis completa de como o conflito lingüístico existente na sociedade galega soborda cara adentro as paredes do instituto e é capaz de afectar directa e decisivamente a vida das e dos estudantes, sobre todo daquelas e aqueles que manteñen unha posición pública de utilización e defensa da lingua galega. Máis alá da falta de relevancia que, como veremos no seu momento, os e as informantes lle atribuirán nas entrevistas á PL como creadora de actitudes lingüísticas, existen momentos puntuais nos que a PL xera conflito e é capaz de ocupar un primeiro plano na pequena historia da institución educativa. Lembremos que detrás do modelado das diversas paisaxes lingüísticas actúa un abano de persoas que encarnan forzas e tendencias sociais que coinciden no tempo e no espazo convivindo, rivalizando e, en ocasións, chocando con virulencia. Este é o relato de catro episodios de interese para a nosa investigación. Son feitos ocorridos no espazo máximo de tres cursos escolares, os que van de setembro de 2011 a xuño de 2014, e están relacionados entre si.

Estes catro episodios pertencen ao extenso arquivo da memoria do autor deste traballo, observador participante no lugar dos feitos durante longos anos da súa vida profesional. Están relatados dun xeito indirecto que tenta protexer a privacidade das persoas implicadas nos episodios e que non forman parte voluntaria e informada deste estudo.

#### a. **Episodio 1 (EP1).**

Coincidindo cunha das manifestacións pola lingua impulsadas pola plataforma *Queremos Galego* nos anos do primeiro goberno Feijóo, aparecen en varias paredes do instituto, colocados presuntamente por un ex-alumno, certos cartaces reivindicativos en defensa da lingua. A dirección, da que nese momento formo parte destacada, decide manter os cartaces no seu sitio, a pesar de teren sido colocados por unha persoa que nese momento xa non pertencía ao centro escolar. O criterio de liberdade de expresión prevalece. Días máis tarde un membro do claustro

de profesorado responde coa colocación duns avisos, unha follas fotocopiadas, nas que se fai propaganda proselitista dunha certa organización estatal en favor do idioma español e en contra do que se considera *imposición* das linguas cooficiais. Tamén prevalece o criterio de liberdade de expresión e os cartaces dun e doutro signo permanecen nas paredes do centro sen maior problema durante as semanas ou meses seguintes.

#### **b. Episodio 2 (EP2)**

Pasan os anos e muda a dirección do instituto, da que xa non formo parte. O alumno Paulo, informante neste traballo e moi activo durante un tempo dentro do movemento estudantil, pide permiso á nova dirección para colocar uns determinados cartaces informativos e reivindicativos, quizá con motivo dunha folga de estudantes, no vestíbulo do instituto. En realidade, as paredes do edificio eran até aquela data lugares de libre expresión, pois tal e como se viu no EP1, calquera persoa podía na práctica colocar nelas cartaces ou avisos sen pedir previamente permiso. Na tradición do instituto, os elementos que se pegaban nas paredes eran xeralmente retirados despois dun tempo prudencial, normalmente ao final do trimestre ou do curso escolar, sen que ningún conflito se tivese producido a causa desta práctica, cando menos abertamente. Mais para sorpresa do alumno petionario, a dirección denega o permiso para colocar eses cartaces aducindo, sempre segundo o propio alumno, que “ao inspector non lle agradaba” ver o vestíbulo do instituto de tal guisa, inzado de cartaces. Nun arrouto de rebeldía o alumno decide facer caso omiso da prohibición e colocar os seus cartaces igualmente, en lugares ben visíbeis. Esta actitude repórtalle unha severa reprimenda.

#### **c. Episodio 3 (EP3)**

Poucos meses despois, a aparición duns grafites pintados con spray en apoio á unha folga estudantil nas paredes externas do instituto nun lugar, moi próximo á porta de entrada, alarma os membros da dirección, que de inmediato activan os mecanismos habituais de información para intentar coñecer se algún alumno está relacionado co feito. Neste caso a dirección, a mesma que no EP2, está tamén a actuar de xeito diferente a como outras o fixeran. Anos atrás uns grafites efectuados no mesmo lugar e con motivos parecidos non provocaran investigación de ningún tipo por parte da antiga dirección e foran borrados semanas máis tarde, restituíndo á parede o seu estado orixinal sen maior problema. Mais no caso que nos ocupa acábese por obter dun alumno, novamente o noso informante Paulo, unha confesión parcial. O alumno, presionado, nega a súa participación directa mais di estar en coñecemento da autoría das

pintadas. A directora do centro informa ao alumno da necesidade de que sexa el mesmo quen directamente testemuñe ante a Garda Civil, a quen xa se lle dera parte do feito. Esta vontade de levar o alumno perante a Garda Civil é coñecida por algúns membros do profesorado, que tratan de convencer á directora da inoportunidade –para alén da ilegalidade, tratándose dun menor– de tal demanda. Os membros do profesorado, na súa conversa coa directora, argumentan entre outras cousas que en realidade o instituto está cheo de pintadas con mensaxes ben diferentes. Por exemplo, lembran elas e eles, con pouca anterioridade ao feito que motiva o conflito aparecera nas paredes do patio un grafito ben visible, pintado igualmente con spray negro, que dicía “te quiero”. Fora este un feito que pasara practicamente inadvertido tanto para a dirección como para o resto do profesorado. Despois da conversa, a directora manifesta renunciar finalmente á pretensión de levar o alumno diante da Garda Civil e tratar de solucionar o conflito por outros medios.

Este é o testemuño de Paulo, obtido na primeira das entrevistas:

Ex. PAI 01 PA1 56:01

PA Eu acórdome por exemplo que houbera unha pintada no instituto na parte de fóra. (1.0) Poñía : *Folga--- estudantil--- 26F* : [...] Eu acórdome que (.) o luns chegara a clase e viñera a directora toda---/ (0.5) (expresión de sorpresa irritada) : *Buf! Pero---* (1.0) *por que pintache eso?* : E eu decíalle : *De que me falas?* :. E ela me falaba : *Si, si! Ti sabes perfectamente/* : [...] Eu recordo que me botaban a culpa e dicía eu : *Pero que?* : Por estar nese--- nese vínculo [co movemento estudantil] xa parecía que tiña que ter eu a culpa. (3.0) E non fora. [...] Eu acórdome [...] que a directora daquela [...] ameazárame de ir á Guardia Civil e a denunciar. Non sei se o chegara a facer ou non. Pero--- bf! claro, con quince anos e por pensar de--- daquela maneira e--- por estar no sindicato estudantil e por moverte un pouco---. [...] A ti dáche un pouco igual pero se chaman á casa dos teus pais--- pf! (2.5) para eles--- joder! (1.5) ps! Dirían : *Que estou facendo mal co meu fillo?* : Ao fin e ao cabo non estaban facendo nada mal co seu fillo pero--- pf! Claro. (1.5) Sempre acojona.

Nun ton algo máis descontraído, a informante Rosa lembra brevemente o problema na primeira das entrevistas. Naquela altura Rosa actuaba xunto a Paulo na organización de actos reivindicativos no instituto. Cando o entrevistador lle pregunta polo problema dos grafites, Rosa responde:

Ex. PAI 02 RO1 40:18

RO O das pintadas, queres dicir?

EN Si. Que recordas daquela cousa?

RO Que--- non foi el porque sei quen foi (risa) [...] Non vou dicir nada pero--- non foi el (risa relaxada). Creo que lle puxeran--- un--- un parte ou algo así. Non sei como acabara a cousa.

#### **d. Episodio 4 (EP4)**

Semanas máis tarde, a raíz dun evento político-xudicial no que varios defensores da normalización lingua galega van ser sometidos a xuízo por uns incidentes ocorridos nunha determinada manifestación, o alumno Paulo participa na colocación nas paredes interiores do edificio de cartaces reivindicativos na defensa das persoas que ían ser xulgadas. Unha parte do alumnado celebra no patio, durante un dos recreos, un acto no que se mostran cartaces e unha bandeira en apoio a estas persoas. Unha foto deste pequeno acto é posteriormente difundida polas redes sociais, de xeito que en poucas horas adquire unha transcendencia pública considerábel. A foto e o acto chegan ao coñecimento dunha coñecida organización contraria á normalización do galego, que interpón unha denuncia ante a Xefatura Territorial de Educación. Os cartaces colocados polo noso informante nas paredes interiores desaparecen rapidamente por orde do equipo directivo. Anos máis tarde, durante a primeira das entrevistas, Paulo lembra o feito deste xeito:

EX. PAI 03 PA1 1:03:04

PA Fixemos un acto con carteles que--- (0.5) pois--- reivindicativos a prol da xente que--- que estaba nese xuízo e puxemos unha--- (0.5) cunha bandeira da

patria que portaba eu. E claro, iso foi para animalos naquel xuízo que considerabamos inxusto. Por unha manifestación--- que dicías ti : *Imposición del gallego* : Joer, estabas no instituto e escoitas castelán e todo e pf! : *Que imposición?* : dicías ti.

A repercusión social deste feito, coa foto e a polémica nos diarios galegos, tanto dixitais como en papel, golpea a vida do instituto e afecta seriamente a Paulo, quen ha de enfrontarse a unha enorme presión, chea de ameazas e severas malinterpretacións. En concreto, Paulo, segundo o seu testemuño, ha de soportar que se lle vincule con Resistencia Galega e se vertan sobre el sospeitas de radicalidade política e incluso de terrorismo.

Ex. PAI 04 PA1 1:05:54

PA [...] o xefe territorial de educación, bueno, a través da [...] Consellería de Educación chamara--- á directora o fin de semana. Non a chamara o luns pola mañá. Chamouna o fin de semana xa. Recibira unha denuncia de Galicia Bilingüe e--- (.) pois (1.0) coa captura do *tuit* e--- de toda a repercusión que tivo (1.0) coa foto e--- decindo que [era] unha campaña de Resistencia Galega (risa nerviosa). Que había--- parte radical no instituto de---/ que había unha cuna aí de--- (.) de--- posibles terroristas que--- (risa nerviosa) [...]. E claro, falaron comigo. Xa da pintada falaran comigo [refírese ao Episodio 3] pois--- daquela tamén.

As graves acusacións das que Paulo se sente obxecto afectan o seu ánimo. Convén lembrar que naquela altura xa Paulo, adolescente castelanfalante e *vilancho* pasado ao galego, tiña sufrido dentro do instituto diversas situacións de ataques por razón de lingua e que todas quedaran impunes. Son situacións das que posuímos abondoso testemuño, que proveñen tanto de membros do alumnado (véxanse extractos SIN 51 a SIN 55B) como de profesores e profesoras (SPR 13 a SPR 16). Seriramente preocupado polo que entende como acusación de simpatía co terrorismo, un Paulo severamente doído manifesta na súa entrevista que “a única pólvora que nunca tivera nas mans fora a dos petardos do Entroido”.

A súa compañeira de actividades Rosa volta sobre o tema da colocación de cartaces para dar un dato de interese: só Paulo foi perseguido por un acto na que ela tamén participara. Así o lembra ela:

Ex. PAI 05 RO1 40:49

RO Que tamén participara eu e a min non me dixeran nada. Solo a Paulo. [...] Eu participei. Axudei a Paulo a colgar os carteis e a min ninguén---

EN Ninguén che dixo nada

RO Non. A min nada. Solo a Paulo (risa).

E Uxío, que naquel tempo estudaba no instituto, un ou dous cursos por riba de Paulo, tamén lembra algunha circunstancia sobre aquel feito, mais a súa memoria parece bastante borrada.

Ex. PAI 06 UX2 08:04

UX Lémbrome que firmáramos--- algo para que non lle--- fixeran nada [para que Paulo non fose castigado].

EN Hmh.

UX Porque non sei que---

EN (1.0) Claro, non se falara na clase, nin cos compañeiros nin nada diso? (1.0) Aquel tema puntual.

UX É posible pero tampouco me acordo.

A presión sobre o alumnado que se movía socialmente e que contribuía dalgún xeito a configurar a PL interna dun xeito libre, non influído nin determinado polo profesorado, é certificada por outra informante, Estela, quen describa á directora como “rabuda” e informa da pouca liberdade de movementos que sentían.

Ex. PAI7 ES2 07:25

AM Nós con Paulo o que tiveramos lío foi con esta directora, que non sei se sigue agora ou non. [...] Con esa si. Esa si que era rabuda. Que para calquera cousa que facíamos tiñamos que ir alí, falar con ela e si que se vía que [...] quería ter o mínimo lío posible con ese que dis ti (refírese ao o xefe territorial da Consellería de Educación). [...] Andaba moito enriba de nós.

EN Aha.

AM Con calquera broma que fixéramos. O sea (risa leve), nós non faciamos nada, que mal podíamos facer? Con calquera actividade ou así, si que andaba moito enriba.

#### INTERPRETACIÓN DOS EPISODIOS DE CONFLICTO POR VOLTA DA PL

En definitiva, destas catro situacións e dos comentarios que os e as informantes fan delas podemos tirar as seguintes conclusións:

- Certifícase a existencia de situacións de conflito relacionadas cos configuración da PL que suceden cando membros do alumnado deciden contribuír ao modelado da paisaxe lingüística sen a intervención do profesorado, nunha estratexia decididamente *bottom-up*.
- Estas situacións conflitivas acadan niveis de gravidade considerábeis e son capaces de permanecer longamente na memoria dos seus protagonistas de xeito que inflúen severamente na súa formación e na súa visión da vida e da sociedade.
- Estas situacións son capaces de afectar as relacións de poder non só entre alumnado e profesorado senón tamén entre os propios docentes, que posúen visións enfrontadas sobre a liberdade de expresión do alumnado e a consideración do problema ben como un asunto meramente educativo ou ben como un tema de orde pública.
- Parece demostrarse unha práctica selectiva por parte dos responsábeis educativos da institución, consistente en deixar pasar certas mensaxes e sancionar outras en función do seu contido e autoría. Esta filtraxe, como veremos, pode estar deixando pegada na memoria colectiva do alumnado e afectando a configuración da PL interna. E pode

xustificación, cando menos parcialmente, a escasa intervención do alumnado na súa configuración actual (véxase Cadro 2).

#### 10.4. IMPACTO DA CONFIGURACIÓN DA PL DO INSTITUTO NAS ACTITUDES DAS E DOS INFORMANTES

Analicemos entón a influencia da paisaxe lingüística interna do instituto nas actitudes lingüísticas das persoas informantes. Segundo as achegas iniciais de Landry e Bourhis (1997), unha maior visibilidade pública da lingua con menor vitalidade social –no noso medio concreto, o galego– debería servir para estimular esta lingua neste contexto, aumentando esa vitalidade e facendo máis doado o seu uso efectivo polos seus falantes potenciais. Porén, os resultados da observación sinalan a que tal relación parece non cumprirse no microcosmos do noso instituto se temos en conta que utilizar o galego con normalidade é para os e as estudantes unha tarefa extraordinariamente complicada, cousa que sucede con total independencia da lingua na que están escritas as mensaxes que adornan as paredes, que resulta ser a galega. Feita a aclaración de que Landry e Bourhis estudan unha PL pública en espazo aberto que aquí denominamos *externa* e a PL do instituto é polo tanto interna e propia dunha institución concreta, desde a nosa perspectiva non deixa de sorprender que a galeguizada PL que conforma o ambiente visual do instituto sirva como escenario de relatos tan extremos de menosprezo cara esta lingua e os seus falantes como a maioría das persoas informantes nos relatan nos capítulos correspondentes (véxase colección de extractos SIN e SPR). O esperado incremento da vitalidade etnolingüística da lingua minorizada en función da PL e os seus falantes, ou ben non se dá no noso caso concreto ou ben non é suficiente como para evitar circunstancias que obstaculicen seriamente o uso normalizado desa lingua por membros do alumnado.

Por moito que cuestione a pertinencia do encadramento terminolóxico de Ben-Rafael *et al.* (2006), pois non me é doado identificar como *ascendente* a avasadora cantidade de elementos publicitarios e comerciais provenientes de corporacións privadas e non gobernamentais que inzan os espazos públicos e teñen os e as cidadás como inermes destinatarios, acho en principio útil tal diferenciación para explicar con máis precisión a PL do noso instituto. Porén, a translación das categorías de Ben-Rafael ás particulares circunstancias da PL interna dun centro educativo comeza a presentar problemas. Nunha primeira instancia cabería interpretar que a esmagadora maioría das mensaxes que configuran a PL interna da institución escolar serían *descendentes*, posto que están elaboradas e exhibidas a partir da iniciativa do profesorado e doutros axentes



adultos e inicialmente teñen o público adolescente como destinatario. Esta afirmación veríase reforzada polo feito de que a práctica totalidade dos adultos que inspiran, realizan, organizan e configuran a PL do instituto son funcionarios en exercicio e, polo tanto, axentes institucionais.

Unha segunda e quizá máis axustada perspectiva enriquece o panorama cando toma en consideración o elevado grao de voluntariedade co que actúan esas persoas que configuran a PL. Se ben é certo que as profesoras de linguas, as funcionarias secretarias ou os responsábeis do EDNL que en boa parte moldean a PL fano no desenvolvemento do seu labor profesional, tamén o é que dentro das súas obrigas funcionariais non está a tarefa concreta de inzar o instituto con cartaces nunha lingua ou noutra ou con mensaxes nun ou noutro sentido. A grande maioría dos elementos expostos nas paredes son produto de iniciativas pedagóxicas, lingüísticas ou sociais determinadas, voluntariamente exercidas, entre as que é doado observar intencionalidades concretas, en ocasións practicadas incluso cun certo grao de entusiasmo.

Unha perspectiva multiescalar como a Blommaert (2013) e Blommaert e Maly (2014) é utilizada para estudar a pequena escala a PL do instituto e enriquecer a súa interpretación. A institución escolar é un campo aberto onde grupos diversos de persoas diversas en idade, lingua, función e tempo de permanencia conflúen e deixan a súa pegada —ou abstéñense de deixala— en soportes varios e con variadas intencionalidades. Con todo, debemos novamente facer unha observación crítica a respecto da validez interpretativa das achegas destes autores cando se aplican ao microcosmos do instituto: a maior parte das bondades atribuídas polos autores nos seus traballos á análise etnográfica da paisaxe lingüística (ELLA nas súas siglas orixinais en inglés) non se cumpren para o caso que nos ocupa, a pesar de que a través do estudo da PL interna é posíbel detectar movementos de interese, ao igual que nos escenarios multiétnicos e multiescalares que os autores describen nos barrios das cidades. Mais a paisaxe deste centro de ensino non se caracteriza por reproducir lingüisticamente as características demográficas do lugar e dos seus usuarios. Pola contra, a través dela proxéctase unha imaxe enganosa da realidade sociolingüística que alí se vive e, segundo os testemuños recollidos, se padece. A nós corresponde tratar de explicar esta diverxencia.

Por moi apaixonante que a tarefa de estudar e interpretar con maior profundidade as forzas que interveñen no modelado das PL interna e externa puidese presentársenos, non é ese o cometido principal que hoxe nos corresponde. Centrarémonos en analizar cal é o impacto que a PL do instituto, unha vez configurada en virtude desas forzas, exerce no alumnado galegofalante e, máis concretamente, nos e nas informantes que colaboran neste traballo.

Quizá sexa necesario antes de nada lembrar resumidamente algunhas das características da PL interna do instituto, redefiníndoa comparativamente coa que existe no contorno inmediato da Vila. Desde esta perspectiva debemos salientar que:

- i) Trátase dunha paisaxe lingüística modelada maioritariamente de xeito intencional e deliberado, deseñada para cumprir uns obxectivos concretos de contido informativo e organizativo, mais sobre todo de carácter pedagóxico, lingüístico e de concienciación social, obxectivos que procuran un impacto concreto na formación, nas actitudes ou na ideoloxía do alumnado e doutros usuarios das instalacións.
- ii) Os fins pedagóxicos e formativos configuran unha paisaxe interna altamente diferenciada da paisaxe usual da Vila, configurada primordialmente a base de elementos con intencionalidade comercial (anuncios, rótulos de establecementos, etc.) ou informativa e organizativa (sinalética institucional, principalmente). Existe unha fronteira clara e diferenciada entre o que as paredes expresan dentro e fóra do ámbito da institución escolar.

Esta diferenciación entre a paisaxe interna e a externa non é senón produto, consecuencia e reflexo da diferente configuración das estruturas de poder e de contrapoder que operan dentro e fóra da institución. As institucións educativas posúen estruturas de poder diferenciadas do medio circundante, dotadas dos seus propios sistemas organizativos, dos seus procedementos avaliativos e sancionadores entre os que se inclúe un particularmente elaborado sistema correctivo e punitivo. Posúen unhas formas variadas de resistencia ao poder tamén propias e posúen, igualmente, un repertorio ritual altamente diferenciado do medio. Algúns dos informantes, como veremos no seu momento, acabarán situando a paisaxe alfabética interna no ámbito dese ritual escolar.

Cabe salientar que ningún dos testemuños das e dos informantes fai referencia á configuración da PL interna como circunstancia decisiva ou influínte á hora de se decidiren por utilizar unha ou outra lingua. En contados momentos puntuais existe unha contribución expresa e recoñecida dos informantes á configuración da PL do instituto. Varias mostras témolas nos extractos PAI 01, 03, 05 e 07 no que Paulo, Rosa e Estela se responsabilizan de ter pegado cartaces reivindicativos nas paredes do instituto. No período de observación recóllese algunha mostra de cartaz elaborado por alumnas ou alumnos (véxase a Ilustración 10 neste mesmo capítulo). Noutra ocasión a paisaxe lingüística externa é motivo de disputa entre unha das informantes e o seu círculo de amigas. Referímonos ao significativo episodio narrado por Helena no extracto SIN 36, no que a opinión da informante sobre a conveniencia dun dos cartaces que a pouca distancia

da área do instituto anuncian o *Camino de Santiago* estivese redactado en galego é considerado como *radicalismo* por parte dalgunhas das súas amigas. Á luz deste sucedido tirado do testemuño de Helena cabería preguntarse se as amigas, tamén alumnas do instituto, considerarían igualmente *radical* o feito de que na PL do seu centro de ensino predominase amplamente o galego, ou se simplemente considerarían tal feito como parte dun ritual comunmente aceptado para os centros escolares, sen maior transcendencia social.

En xeral, as actitudes e valoracións dos e das informantes sobre a paisaxe lingüística interna do instituto débátese entre tres trazos identificados nas entrevistas, certamente nada positivos cara á influencia real que nas súa conduta lingüística puidese ter exercido que o figura escrito ou pendurado das paredes. Estes tres trazos son: *a)* a escasa atención ou atención selectiva que as e os estudantes profesan á PL, *b)* a valoración de erro ou de insuficiencia na estratexia utilizada polo profesorado como configurador da PL e *c)* a percepción de artificialidade desta PL interna, o que fai minguar a súa credibilidade e, consecuentemente, o interese por ela. Pasamos a analizar cada un destes aspectos.

*a) Escasa atención ou atención selectiva cara á PL interna*

A informante Estela é quen comeza a debuxar con claridade este argumento. Estela, lembremos, é esa adolescente que mediante a utilización dunha estratexia ben sucedida muda de lingua do castelán para o galego na súa relación cos pares, e faino por volta dos quince anos, na metade da ESO. No xa referido extracto PAI 01, Estrela, en cuestión de segundos, recoñécese como colocadora de cartaces, e polo tanto artífice activa da configuración da PL interna, e ao mesmo tempo incapaz de determinar a configuración idiomática da mesma PL durante os seus seis anos de presenza no instituto. Na primeira das entrevistas, despois de comentar a impresión que lle causou en sexto curso de primaria o feito de ter un cadro dos Reis Católicos pendurado da parede da súa sala de aula todo o ano, Estela declara o seguinte:

Ex. PAI 07 ES1 42:14

ES      Eu teño posto bastantes [cartaces] en galego (risa). Pero claro, de/ de organizacións estudiantís galegas.

EN      Hmh.

ES E--- pero--- (1.0) penso que---/ (1.5) que había bastante en castelán e si é certo que había (1.0) en galego. Non che podo decir canto había--- [en cada idioma].

Cando o entrevistador comenta o feito de que na actualidade máis do oitenta por cento dos cartaces están en galego e que a porcentaxe debía ser moi similar cando ela era alumna, só dous anos atrás, Estela responde cunha pinga de humor, quizá ben realista: o alumnado habitualmente non repara nos cartaces máis que cando se prevé que anuncian unha folga.

Ex. PAI 07B

ES Claro, pero--- date conta canta xente nin eu me din conta de---/ de en que--- idioma estaban os cartaces. Quero dicir, quen mira os cartaces? Pois iso que dis ti (risa). Ese é o problema dos cartaces, que case ninguén os mira. [...] A non ser que sexa un de folga (risa), entón todos os rapaces van correndo a ver se é que non teñen que ir á clase (risa conxunta da entrevistada e do entrevistador). Máis que iso, non. (1.0) Non hai máis.

Unha opinión semellante parece ter Helena, quen fai referencia a un sucedido concreto cando o tema é suscitado na segunda da entrevistas. Durante a súa época de traballo na radio do instituto, unha compañeira ou compañeiro preguntalle pola emisora desde a que o programa se transmite, sendo este un dato que naquela altura estaba ben visíbel para quen quixese observalo, exposto en múltiples cartaces distribuídos por lugares ben concorridos do instituto.

Ex. PAI 08 HE2 24:17

HE (') É que eso--- á xente (ao alumnado) dálle igual. (1.5) M--- nin sequera os len (refírese aos carteis). (1.5) Por exemplo unha vez dixen : *Ah, .* Cando estábamos na radio [...] preguntáronme [pol]a emisora. [Eu contestei] : *A emisora? Está pegada por todas as paredes, a de [nome da emisora] e estas*

*cousas*. : [Dixéronme] : *Ah!, en serio?* : Dixen eu : *A que estamos?* : Entón os carteis dá[lles] exactamente igual.

A escasa e selectiva atención que o alumnado, sempre segundo as informantes, profesa cara á PL do instituto indúcenos a pensar que o que poida obrar polas paredes está simplemente fóra do foco de atención dos seus principais usuarios. Esta presunción levanta á súa vez varias interrogantes de certa profundidade e non doada resposta. A primeira versa sobre a concepción xeral do centro de ensino para o alumnado que o utiliza. Se o seu foco de atención se sitúa fóra da variada e ás veces efervescente oferta cultural, lingüística, social u política que se vehicula a través das paredes, onde é que se atopa? Unha posíbel resposta, a modo de hipótese, fálanos da evidencia dun alumnado máis pendente de aspectos formais do ensino regulamentado como as materias, as imprescindíbeis memorizacións, os exames ou as cualificacións que das actividades, certamente educativas mais carentes de valor efectivo no mercado, que se expoñen a través da PL interna. A educación bancaria descrita por Paulo Freire (1970) e por toda a pedagogía crítica como invasora dun espazo comunicativo de contidos máis profundos que, de existir dentro do instituto, certamente non se transmite a través do que poida aparecer en forma de PL polas paredes. É evidente que este feito ten un correlato lingüístico obvio: a maior visibilidade do idioma galego na PL como recurso para fomentar o seu uso entre o alumnado máis carece de valor canto menor é a atención que o alumnado lle presta.

A segunda das cuestións, quizá aínda máis complexa de responder, non ten que ver co receptor das mensaxes, o alumnado, senón co seu emisor adulto, principalmente o profesorado. Barallemos a hipótese de que o profesorado que configura a PL poida intuír, por experiencia propia, a escasa atención que alumnas e alumnos poñen nos cartaces, e aínda así persista na súa arela configuradora desa paisaxe. Indo un paso máis alá cabería cuestionarse se na intención do emisor está *sempre* o alumnado como único receptor, ou se veladamente as mensaxes van máis ben ou tamén dirixidas a outros membros do profesorado, da dirección, dos pais e nais, do persoal de servizos ou de calquera visitante adulto. Hai rexistrados varios elementos que ben poderían ser considerados como produto do que sería esta semioculta batalla: os cartaces a prol e en contra do galego aos que se fai referencia no EPI 1, dos que foron artífices un ex-alumno e un membro do profesorado, o recorte de xornal que desde hai máis de dez anos adorna as paredes da conserxería e que dá conta das enormes dificultades que unha determinada persoa atopou no seu día para facerse cun impreso en castelán (véxase Ilustración 12) ou os repetidos cartaces de “Eu amo o galego”, colocados estratexicamente por un membro do profesorado,

tamén nas inmediacións da conserxería. Durante o período de observación hai rexistro dun feito significativo no ámbito da simboloxía identitaria máis que no da paisaxe alfabética: uns globos coas cores da bandeira de España colocados puntalmente no vestíbulo con ocasión do recibimento dun grupo de alumnos estranxeiros foi respondido de xeito case inmediato coa colocación dun folio impreso coa bandeira galega e o escudo coa lenda “Denantes mortos que escravos” nun dos paneis de cortiza da entrada do edificio. Sendo así, as paredes do instituto serían escenario do intercambio de mensaxes máis ou menos subliminais entre adultos, no marco dun debate sucedáneo do que non se dá frontal e abertamente entre o profesorado, ben sexa por cansazo ou por sensación de inutilidade, nos órganos colexiados existentes para tal efecto. En todo caso, esta velada batalla nas alturas desprazaría parcialmente o alumnado como receptor real de moitos dos elementos que compoñen a PL e podería xustificar nalgunha medida a súa falta de atención.

*b. Erro ou insuficiencia na estratexia do profesorado*

Serán as informantes Ánxela e Vitoria as que poñerán de relevo a existencia dunha estratexia equivocada ou insuficiente por parte do profesorado e doutros axentes configuradores da PL interna na súa tarefa impulsora do galego.

No transcurso da primeira entrevista, cando Ánxela é preguntada pola disonancia entre a galeguización da paisaxe lingüística do instituto e as probadas dificultades que supón para unha alumna o feito de manter ou de adoptar o idioma galego como canle de expresión normal nese mesmo ambiente escolar, a informante dá unha resposta non esperada. Ánxela fai fincapé na sentida necesidade de que os responsábeis pedagóxicos do instituto deberían esforzarse en procurar que os alumnos e alumnas fosen capaces de *poñerse uns no lugar dos outros*. Non satisfeito coa resposta, o entrevistador sospeita que a informante quizá non entendeu ben a pregunta e volve sobre ela na segunda das entrevistas, á procura dunha maior concreción. Ánxela, porén, insiste no seu relato, expresándoo moito máis comprensibelmente para o entrevistador nesta segunda ocasión. A arela de procurar que os adolescentes sexan capaces de transcender o seu punto de vista e situarse na perspectiva dos outros é unha constante no discurso de Ánxela e, por outra banda, unha característica efectiva da súa personalidade, manifestada incluso nunha situación tan extrema como cando fai o esforzo de tratar de entender o punto de vista dos compañeiros ou compañeiras de instituto que a acosaban por razón de lingua (véxase o extracto SIN 18). Para Ánxela, os cartaces en galego e a galeguización da paisaxe lingüística do contorno da aprendizaxe son insuficientes para impulsar o uso da lingua

galega entre o alumnado. O instituto debe procurar outros métodos, cuxo obxectivo debe ser, como non, facer que *a xente* (o alumnado) aprenda a poñerse no lugar dos outros.

Ex. PAI 09 AN2 12:18

AN Creo que [ter carteis en galego] pode axudar pero que non---/ (0.5) pero que non basta. Creo que fai--- falta moitas [ cousas] máis//. (1.0) É que estame volvendo eso á cabeza. Deberían dar--- (0.5) deberían impartir. Dedicarlle, eu que sei, unha hora á semana ou así para---/ (0.5) para mentalizar máis á xente. Para que esa xente se poñan no lugar de outros (1.5) e que fagan un esforzo por cambiar ao galego máis veces. E si. E---/ ter carteis en galego inflúe pero creo que non é suficiente.

En Hmh.

AN Porque vamos, ti les algo en galego e por e/ e por eso mesmo non vas cambiar ao galego dun momento para outro, creo eu.

Unha resposta nun sentido parecido atopámola en Vitoria, quen no momento das entrevistas é unha estudante universitaria que está a cursar os últimos anos do grao en lingua e literatura galegas. Para Vitoria, que fai uso dunha linguaxe acorde cos estudos sociolingüísticos nos que se está a formar, a disonancia dáse entre a configuración da paisaxe e a presenza real no contorno do ensino e ten que ver coa formación do profesorado e co fracaso das políticas de normalización lingüística desenvolvidas no país até a data. Son modelos que á súa vez crean unha nova disonancia, esta vez entre o ámbito *público* ou legal e outros ámbitos de uso real da lingua. Despois de lembrar que no CEIP onde cursou primaria probabelmente *todo estaba en galego*, cando se lle pregunta pola súa valoración sobre a configuración da paisaxe lingüística dos seus centros de ensino obrigatorio, Vitoria afirma:

Ex. PAI 10 VI2 12:55

VI Pois como o valoro? Eu creo que o valoro como un modelo de normalización lingüística fracasado desde o primeiro día en que/ (.) en que se intentou levar

adiante. E creo que---/ (1.0) (') e creo que ese modelo de normalización lingüística o único que permite é que a utilización da lingua só opere en base ao espazo público, non? [...] Iso (a presenza legal do galego) tampouco conleva que os profesores (.) vaian a---/ vaian asumir o galego como lingua ou se vaian dirixir ao alumnado [en galego] como lingua. Xa digo, eu creo que é precisamente por iso. [...] Non creo que exista aprecio pola lingua, non creo que os profesores teñan---/ (') tiveran/ estou falando *a grosso modo*, que non me refiro a todos, non creo que tiveran conciencia de que iso fose útil para---/ para nós nin moito menos. Creo que tamén é un problema da---/ da preparación que tiveron ou da que puideron ter, pero xa digo, isto é política pura e dura.

EN Claro. E isto notáchelo tanto en primaria como en Secundaria

VI Si.

Para Vitoria a galeguización da PL como recurso útil para darlle vida ao idioma galego é unha estratexia, á parte de insuficiente, desencamiñada. O esperado vínculo entre a configuración da PL e o uso real da lingua non existe, nin para ela a galeguización da PL significa necesariamente a existencia dun aprecio sincero pola lingua no medio escolar.

Ánxela e Vitoria poñen de manifesto con moita claridade a súa visión sobre a debilidade da estratexia de galeguizar a PL interna como recurso para fomentar o uso da lingua. Cabería preguntarse onde está, pois, segundo as e os informantes a estratexia certa para promover realmente o uso normalizado do galego entre o alumnado. Dentro do repertorio de cuestións que se ergueron no seu momento nas entrevistas semiestruturadas estivo a petición para que as e os entrevistados describisen o seu instituto ideal, aquel instituto do que lles gustaría formar parte se tivesen que volver a pasar por el. Como é de esperar, moitas das respostas estiveron relacionadas con aspectos lingüísticos e todas elas dirixíronse a pór de manifesto o que botan en falta máis que a valorar o que xa existe, razón que pode explicar en parte o esquecemento da PL como factor coadxuvante para a impulsar a lingua galega entre o alumnado. Non se bota de menos a galeguización da PL porque xa existe. Con todo, non podemos pasar por alto o feito de que ningunha das ideas apuntadas polas informantes como configuradoras do seu instituto desexado fixo referencia á paisaxe lingüística como elemento de importancia. As solucións, segundo elas e eles, están noutros lugares como a) nunha actitude máis positiva do profesorado



cara á lingua e no aumento das horas de clase en galego (Abel, Amaro, Ánxela, Paulo, Rosa e Vitoria), *b*) o fomento de actitudes de respecto para as e os alumnos galegofalantes (Ánxela, Helena e Uxío), *c*) o fomento de actividades de encontro entre galegofalantes, dentro e fóra do instituto (Ánxela e Vitoria) e *d*) proporcionar unha maior e máis axeitada información sobre a historia e a sociolingüística da lingua galega (Ánxela e Estela). Tan só unha das informantes, Olalla, encamiñou as súas propostas cara temas alleos ao da lingua.

*c. Percepción de artificialidade do uso da lingua galega na PL interna*

Esta ausencia de consideración da galeguizada PL como circunstancia relevante indúcenos a valorar o feito de que tal galeguización sexa asumida polo estudiantado como un elemento máis na ritualización da vida escolar, un argumento que xa se albisca nos testemuños de Ánxela e de Vitoria. Mais é Rosa quen claramente incide na identificación do idioma galego coa oficialidade cando se lle pregunta pola disonancia entre a paisaxe lingüística e as dificultades atopadas polos informantes á hora de utilizar o galego como lingua normal. O feito da galeguización formal da vida administrativa, observábel non só nas paredes do instituto senón tamén a través da existencia de numerosos documentos oficiais como as notas ou as comunicacións escritas do centro coas familias, serviría para identificar o uso do idioma galego como restrinxido a ese ámbito concreto, desconectado de calquera outro uso real.

Ex. PAI 11 RO1 35:09

RO Porque o galego tamén--- á parte diso, do da política e do rural, tamén se asocia á--- (2.0) á Xunta ou en plan, non sei como explicalo, á Administración e tal, non sei.

EN Á oficialidade.

RO Si. Eso. (2.0) Pf! (2.0) (Voz moi baixa) Si, penso que é. (Recupera volume normal) Porque por exemplo, eu que sei, as notas--- e--- todo o que sexa--- información de levar pa casa, xustificacions de faltas de clase, todo está---/todos os documentos están en galego. [...] Por eso, porque é algo meramente administrativo, penso. Que se---/ (1.5) que se concibe así.

No seu testemuño Rosa fai referencia máis á documentación escrita que á paisaxe lingüística relacionada coa exhibición de paneis, cartaces e avisos nas paredes. Para Rosa, a existencia de documentación en galego é un feito relevante. Certamente, os documentos administrativos aos que fai referencia, a *información de levar para a casa* ou as xustificacións das faltas, son de uso corrente e forman parte do hábito diario do instituto.

Por outra banda en anteriores testemuños de Rosa, lembremos, atopamos expresados con meridiana claridade os incumprimentos nos que o profesorado incorre á hora de respectar a normativa legal de dar as súas clases en galego (véxase extracto INF 20). A mensaxe que se pode estar dando desde a institución educativa, e que Rosa parece estar percibindo, é a do seguimento formal das normas legais tan só a un nivel escrito e ritual. Este fenómeno, unido á habitual inobservancia das mesmas normas por parte do profesorado á hora de establecer unha comunicación oral en galego nas horas de clase e das actitudes de dualidade lingüística observadas fóra delas (véxanse extractos INF 01 a INF 09, correspondentes ao testemuño de varios informantes) axudaría a reafirmar o papel do galego como lingua de uso ritual, afastado do uso oral espontáneo.

Sendo así, estaríamos diante dunha concreción práctica no noso medio escolar do que a sociolingüística coñece como o proceso ritualización dunha lingua en perigo de desaparecer. A modo de exemplo, Freixeiro Mato (2014), citando a Hagège (2000), sitúa o emprego ritual nunha etapa final do proceso de erosión dunha lingua que se esvaece. Fernando Ramallo (2010) fala de usos rituais cando describe as características de certos tipos de galegofalantes actuais, ocasionais e esporádicos. O termo *folclorización lingüística ritualizante* aparece tamén en Eloy (1995), citado novamente por Freixeiro Mato (*op. cit.*) asociado a un uso purista e anquilosado da lingua.

Un determinado tipo de ritualización é o que aplicado ás deriva do galego se coñece como *irlandesización*. O uso deste termo é unha constante frecuentemente utilizada por numerosos analistas sociolingüísticos para alertar do perigo que corre a lingua galega na sociedade (Alcalá, 2007; López Fernández *et al.*, 2005; Núñez Seixas, 1997). A rápida perda de falantes, similar á que se deu co idioma gaélico no século XIX no noso veciño do norte e a progresiva ritualización do uso da lingua, reservado só para ocasións puntuais de cariz identitario e outras accións xa desvinculadas da fala habitual, serán as dúas características principais deste proceso irlandesizante. Paradoxalmente, este uso ritualizado do idioma podería darse ao mesmo tempo que un aumento da conciencia nacional.

O uso ritual da lingua faise, na opinión dalgunhas das informantes, bastante evidente na configuración da paisaxe lingüística do instituto. A aparición do galego nas paredes e nos documentos oficiais sería asumido como normal polos usuarios do edificio sen que iso tivese que supor un aumento do uso real e efectivo do idioma nas comunicacións orais habituais entre tais usuarios, e moito menos nas que se produciren entre os e as alumnas adolescentes. Así considerado, a temida ritualización sería xa unha realidade palpábel nos centros de ensino como o que estudamos.

Mais o ritual lingüístico non é o único que se produce entre as paredes do edificio. A propia actividade escolar no seu conxunto está composta de rituais varios de diversa envergadura e cometido. Esta é a visión de autores como Peter McLaren (1999), quen nas últimas décadas do pasado século interpretou a escola como unha *performance*, unha actuación ou representación ritual dirixida a perpetuar o clasismo do sistema e reproducir estruturas sociais. E de paso a pór en evidencia a distancia que separa dous fenómenos paralelos: dun lado, á vida real externa á institución e, do outro, a peculiar idiosincrasia dun sistema escolar cargado de procedementos litúrxicos tradicionais, encarnados na división artificial de tempos, materias e idiomas, nos exames e nas memorizacións forzadas e nuns particulares sistemas avaliativo e punitivo. Baixo esta óptica, o uso ritual do galego ficaría reducido a un elemento máis da ritualización da vida escolar.

Existen pois dentro da institución escolar dous sistemas rituais que se combinan, multiplicando os seus efectos e proxectando con intensidade tal produto sobre os usos lingüísticos do alumnado. O primeiro destes sistemas é a ritualización da lingua galega na Galiza de hoxe, un fenómeno que se dá igualmente con forza noutros ámbitos da sociedade: só temos que lembrar que o uso ritualizado do galego está ben presente na paisaxe lingüística que circunda o edificio escolar. Do outro, a propia ritualización que é inherente á actividade escolar regulamentada, que no caso galego ten os seus correlatos lingüísticos. Estes dous tipos de rituais coinciden no tempo e no espazo do instituto, de xeito que exercen unha poderosa influencia conxunta e delimitan o florecemento natural da lingua, acantoándoa nun determinado nicho de uso e dificultando os intentos exercidos por profesores e estudantes para impulsala até convertela nun medio de expresión normal.

## CAPÍTULO 11

### AS MUDANZAS DE HÁBITOS LINGÜÍSTICOS NA ADOLESCENCIA. AS CAUSAS, A EVOLUCIÓN E AS CIRCUNSTANCIAS DESTES PROCESOS. (MUD)

Durante a súa estadía no instituto, e como produto da súa evolución persoal e das experiencias vividas tanto fóra como dentro desa institución escolar, as ideoloxías e os hábitos lingüísticos das e dos informantes deste traballo van experimentar mudanzas severas. Todos e todas elas, en poucos anos, van acabar transformando os seus hábitos idiomáticos, ben dentro ou ben fóra do instituto, o cal vai converter esta etapa de adolescencia plena nun fervedoiro de acontecementos e nunha era de duradeiras tomas de decisións. As nosas persoas informantes permanecerán nesa institución escolar desde os once aos quince anos nalgúns casos, ou aos dezaioito na maioría. Os trocos de lingua que emprenderán vanse producir en ambos os sentidos. Uns pasarán do galego ao castelán como lingua de relación cos iguais e outros farán ou intentarán facer o camiño inverso. Cada informante porá en práctica unha determinada estratexia conducente a efectuar dito paso e os tempos nos que se desenvolve este proceso contarán de xeito diferente en cada informante.

É de sinalar que, como xa dixen, ningúnha das tres persoas informantes –Amaro, Uxío e Ánxela– que optaran por se expresar en galego cos pares á súa entrada no sistema escolar vai ser capaz de manter esta práctica ao longo da súa escolaridade. Todas tres acabarán, máis tarde ou máis cedo, por se mimetizar co ambiente e claudicar na súa práctica de galegofalantes normais, e todas tres o farán entre contratempos, adversidades e tribulacións, impelidos polas circunstancias desfavorábeis que como galegofalantes afrontan no seu medio. Ánxela será a adiantada neste proceso, pois a súa mudanza adaptativa vaise producir aos nove anos, mentres cursa educación primaria e polo tanto antes da súa entrada no instituto. Os outros dous galegofalantes a tempo completo, Amaro e Uxío, pasaranse ao castelán ben entrada a adolescencia, en segundo ou terceiro curso de ESO, o que vén sendo aproximadamente sobre os catorce ou quince anos de idade. Lembremos que se trata, en todos estes casos, de claudicacións parciais. Tanto ela como eles pásanse ao castelán principalmente para o trato con amigas e amigos, con compañeiros e compañeiras de instituto, coas persoas da súa idade e con outros ambientes sociais onde as reaccións ante as persoas novas galegofalantes se manifestan

de xeito hostil. Todos seguirán mantendo o uso do galego no núcleo familiar e tamén con número variábel de profesoras e profesores do instituto.

Tres das persoas informantes que anos antes, ao entraren no sistema escolar, adoptaran o castelán como lingua de uso normal cos pares, van operar significativas mudanzas na súa práctica lingüística e van comezar a expresarse en galego con eles. Estas informantes son Paulo, Estela e Helena. Os ritmos e a profundidade destas mudanzas van ser, porén, moi diferentes. Estela e Paulo, curiosamente, van comezar a falar en galego á mesma idade na que Amaro e Uxío comezaran a falar en castelán, é dicir, sobre os catorce ou quince anos de idade. O proceso de mudanza vai operar moito máis lentamente en Helena, quen manifesta non comezar a exhibirse como galegofalante no instituto até pouco antes de abandonalo após o segundo curso de bacharelato, aos dezasete ou dezoito anos.

O resto das persoas informantes, Vitoria, Olalla, Rosa e Abel, aínda téndoo querido ou intentado, non variará substancialmente a súa práctica lingüística no relativo á súa relación cos pares até saíren do instituto, feito que en Vitoria, Olalla e Abel se produce despois de segundo de bacharelato e en Rosa unha vez que aproba o cuarto curso da ESO. Estudarei en certa profundidade as súas circunstancias no apartado onde se relata a mudanza idiomática inhibida.

Sendo conscientes da vital importancia que ten para os obxectivos deste traballo o estudo dos procesos de mudanza nos hábitos lingüísticos, centrareime no estudo destes transvasamentos idiomáticos e pormenorizareime nas circunstancias que moveron a cada informante a transformar o seu hábito e, no seu caso, daquelas circunstancias que o impediron. Farei fincapé en cada proceso, situándome na perspectiva persoal de cada entrevistada segundo el ou ela a relata nas entrevistas e tratarei de desentrañar cais foron as causas que provocaron estes procesos de troca de lingua cando foron efectivizados e, cando non o foron, as circunstancias que os inhibiron. Situaireime primeiro na perspectiva persoal, detallando até o límite do posíbel cada vivencia particular de cada informante, para despois extraer as similitudes e as características comúns que porán á nosa disposición datos para interpretar a realidade lingüística das mozas e mozos en relación á lingua galega en contextos como o descrito neste traballo.

### 11.1. DE GALEGO A CASTELÁN: AMARO, UXÍO E ÁNXELA

Ánxela, o seu irmán Amaro e Uxío, irmán de Olalla, son os tres informantes que adoptaron o galego familiar no contexto escolar e foron capaces de mantelo, en situación de singularidade e dun xeito certamente comprometido, durante varios anos da súa infancia e, nos casos de Amaro

e de Uxío, durante unha parte da súa adolescencia. É lóxico pensar que a identificación destas crianzas coa lingua galega debía ser grande cando, nun proceso máis ou menos consciente, optaron por non variar de lingua para se mimetizaren co resto de compañeiros e compañeiras de escola, tal e como fixeron outros dos e das informantes. Certamente, así o afirman cada un destas tres persoas entrevistadas. Como exemplo desta actitude destacamos esta pasaxe, tirada da primeira das entrevistas a Amaro, na que este informante, ao dar conta das súas primeiras sensacións respecto á lingua, manifesta a súa distancia emocional co idioma castelán:

Ex. MUD 01 AM1 18:35

AM Para min o castelán era unha lingua estranxeira.

EN Hmh.

AM Era unha lingua que falaban algúns e que non me acababa de gustar. Sobre todo cando era consciente da---// cando estaba eu falando en galego e ninguén máis. Cando estaba rodeado de castelanfalantes non estaba---

EN Non estabas a =gusto=.

AM =Había---= había algo que non me gustaba.

E extractos co mesmo contido podemos atopar en galegofalantes a tempo completo como Ánxela e Uxío, mais tamén noutros informantes galegofalantes en orixe que, como Olalla ou Estela, optaron polo castelán naquel momento de entrar na escola. Así as cousas, a pregunta que nos move aparece inevitábel: cais foron as circunstancias, cais as vivencias, cais os razoamentos, cais as causas últimas que obrigaron a estes alumnos a desfacérense do seu idioma natural para se pasaren finalmente ao castelán? En que sentido a escola, e máis en particular, o instituto que estudamos favoreceu ou dificultou o dito transvasamento? Sigamos en primeiro lugar a evolución deste informante, Amaro.

#### AMARO, OU A PROBLEMÁTICA RENUNCIA ESTRATÉXICA

Durante o seu paso pola educación primaria, Amaro é o único galegofalante do seu curso e nivel. Carece polo tanto de calquera tipo de relación con compañeiros ou compañeiras que falen nesa lingua. Recibe, iso si, parte do seu currículo escolar nese idioma e chega a gozar do apoio puntual dalgunha profesora sensíbel co galego que o pon como modelo diante do resto dos alumnos pola lingua que fala (véxase extractos ANT 18 e ANT 19). Porén, os resultados deste esforzo son escasos e sobre Amaro non tardará en recaer o alcume de *Falagalego*, que o acompañará

durante longos anos, incluso até despois da súa mudanza de lingua cara ao castelán (extracto ANT 14). Segundo a súa descrición, Amaro será durante longo tempo *ese* alumno que fala galego no medio de decenas e quizá centos de castelanfalantes. Á súa chegada ao instituto, momento que coincide co inicio da súa adolescencia, as circunstancias nas que o galegofalante Amaro se desenvolve van mudar, e non para ben. Deixamos a descrición para o propio Amaro, retomado unha pasaxe xa aparecida noutro lugar deste mesmo traballo:

Ex. MUD 02 AM1 48:55 (SIN 03)

AM [...] Ao ser adolescente tamén entran moitas máis---/ entra moito máis en xogo pois iso--- m--- a crueldade, incluso--- a competitividade, as pelexas que hai, que inda que non cheguen a ser pelexas pois son---//. E--- empeza a haber enemistade, bueno, enemistades, entre comillas. E--- co cal si o--- o bullying do que se fala (.) existe en primaria, claro que si. Pero é moito/ está moito máis presente en--- en secundaria. Eu non considero que me fixesen bullying de ningún tipo. (1.0) No. Bromas típicas dos (.) cativos, non? Pero bueno (.) si. O idioma estivo de por medio seguro, seguro. E seguía sendo *Falagalego* incluso (.) incluso despois de que, en cuarto da ESO, que xa non falaba galego, había quen me chamaba *Falagalego* porque lembraba que falaba galego. (1.0) E--- ese. Seguía sendo ese (suspiro).

No seguinte parágrafo Amaro comeza a dar conta dos seus problemas de integración, debidos en boa parte á lingua que fala. Utilizando unha boa cantidade de linguaxe xestual, entoacións variadas e outros recursos expresivos que se perden na transcripción, Amaro vai tocar varios temas de interese en moi pouco tempo: *a)* que a actitude dos amigos importa moito nesta idade; *b)* que na actitude dos amigos con Amaro prima o prexuízo lingüístico; *c)* que o prexuízo lingüístico vai, segundo o percibe Amaro, dirixido especificamente cara ao galego e traballa especialmente contra este idioma máis do que puidese telo feito contra outro idioma como o inglés; e *d)* que Amaro para se integrar está disposto a renunciar á súa lingua, a pesar de ser o galego perfectamente comprensíbel polos compañeiros que forman o grupo no que se pretende integrar. E isto, mudar de lingua, será precisamente o que faga a partir de segundo curso de ESO.

Ex. MUD 03 AM1 38:08

AB No instituto en primeiro [da ESO] fixen máis amigos. [...] E inicialmente seguía falando galego (4.0) pero--- notaba que eles estaban incluso un pouco--- (trata de exemplificar a actitude dos amigos ante a súa persoa cunha expresión de estrañeza) : *Bueno, e este?* (1.5) :. Porque si que existía ese prexuízo raro (.) esa estrañeza por---// (Arremeda expresión dos compañeiros) : *Se ves falando inglés pois bueno, non te entendemos. Falas inglés. Se falas galego entendémoste pero---* (xesto de desaprobación) :. Entón m--- (1.0) fun empezando a--- mesturar castelán de vez en cando e cara---/ si, cara aos trece anos en segundo de--- en segundo da ESO xa cos meus compañeiros falaba (.) practicamente sempre castelán.

Minutos máis tarde na entrevista volve afirmar a súa postura cun razoamento similar, no que remarca a importancia decisiva dos compañeiros fronte á familia e incide na súa vontade de integración como causa da súa mudanza de lingua:

Ex. MUD 04 AM1 59:05

AM Conforme imos facéndonos maiores, iso, durante a infancia ou a adolescencia, cada vez é máis importante o grupo de amigos e cada vez é menos importante a/ a familia e os/ os profesores. É así, non? Pois iso, si. Chega un momento no que pois mira (1.0) Pf! Pois quérome integrar e entre outras cousas vou utilizar máis o castelán. E--- cada vez me importa máis. Claro. (2.0)

Mais por moita importancia que puidese ter, son reticente a pensar que a única causa da mudanza de lingua de Amaro é a actitude ou a opinión dos compañeiros. Con moita probabilidade, multitude de outras causas, todas elas relacionadas coa consideración social do idioma galego e non necesariamente vehiculizadas a través dos compañeiros senón por moitos outros medios, poderían estar obrando con maior ou menor grao de consciencia na mente de Amaro e aconsellando esa mudanza estratéxica de lingua. Non podemos esquecer a propia mensaxe que a través do currículo oculto o seu centro educativo lle estaba transmitindo: incumprimentos na lexislación lingüística con múltiples materias que terían que ser dadas en galego (extractos INF 11, 12 e 28) e non o eran, actitudes lingüísticas de rexeitamento máis ou



menos explícito ao idioma galego por parte de membros do profesorado (extracto INF 31) e, sobre todo, comentarios inoportunos entendidos como ataques á singularidade lingüística de Amaro por parte de profesores, executados diante de toda a clase (extracto SPR 12B), son situacións que quedan gravadas a ferro na mente do adolescente.

Xa temos relatado o malestar interno que para aquelas alumnas informantes produciu o feito de adoptaren o castelán como lingua de relación coas compañeiras e compañeiros ao se incorporaren ao ensino regulado. A súa decisión trasladou o conflito lingüístico ao interior da súa persoa, pois a insatisfacción que as ía acompañar ao se converteren en castelanfalantes forzadas ía ser grande e duradeira. Algo semellante parece acontecer en Amaro: a alarma do investigador salta subitamente cando cre descubrir unha boa cantidade de resentimento na súa expresión. Un resentimento que parece provir dunha progresiva insensibilización ante o malestar interno producido pola renuncia á lingua, un dos compoñentes básicos e prezados da súa personalidade. Este parágrafo segue ao anterior. Inmediatamente despois de declarar que tal mudanza lle “importaba cada vez máis”, Amaro remata:

Ex. MUD 04B

AM E curiosamente despois chegou un momento no que [trocar o galego polo castelán] non me importou nada (risa). Sen saír do instituto. [...] Mira--- dáme igual. Agora con esta xente falo castelán e--- non sei se me cheguei a plantexar, cambiarme de novo. Pero--- non me fai falla. (Diríxese ás persoas coas que fala castelán) : *Se en realidade me caedes case todos fatal* .:

É unha expresión esta última que parece indicar un punto de desesperación, e quizá de ironía, que nos fai dubidar da calidade da integración atopada despois daquela forzada mudanza de lingua.

Un último dato sobre o novo hábito lingüístico de Amaro e das persoas informantes que mudaron de lingua cara ao castelán despois de seren educados en galego fai referencia á reacción da familia ante tal transformación. Lembremos: son familias que educan consciente e intencionadamente os seus fillos e fillas en galego, unha opción sen dúbida imbuída dun certo grao de militancia lingüística e non carente de riscos. Amaro, en resposta a unha pregunta sobre o coñecemento que na casa puidesen ter sobre a súa mudanza, afirma non ter comentado nada nesta altura cos pais ou a irmá sobre as súas intencións. Amaro actúa sen o coñecemento do pai

e a nai, e declara non saber exactamente cando os proxenitores se decataron do seu novo hábito lingüístico.

Ex. MUD 06 AM2 22:52

AM Non o comentaba na casa. E--- non sei en que momento percibiron. Penso que algo máis tarde do que empecei.

EN Hmh.

AM E--- (3.0) Non sei, supoño que [...] tampouco lles gustou moito.

Forzado por unha presión social que lle provén tanto de compañeiros e compañeiras como de docentes, e impelido polo seu desexo de integración nun mundo castelanfalante e manifestamente intolerante coa súa diferenza, Amaro toma a decisión de pasarse ao español para comunicarse cos seus pares no instituto e fóra del. Este paso estratéxico supón unha severa renuncia aos principios adquiridos no ambiente familiar, e acaba por forzar unha decisiva mudanza de hábito lingüístico no adolescente. Os resultados desta decisión, lonxe de rematar de vez co problema da integración, sitúan a Amaro nunha difícil tesitura. Por un lado, o recordo de que algunha vez falou galego mantense no seu medio escolar e o alcume de *Falagalego* aplicado á súa persoa persiste durante anos após a súa renuncia. O seu medio segue lembrando o seu pasado estigma, aínda que xa non apareza visíbel. Por outro lado, rexístranse expresións no informante que sinalan a ocorrencia dunha integración que, por forzada, dista de ser enteiramente satisfactoria.

#### UXÍO, OU O ACOSO E DERRUBE DUN REFERENTE

Uxío é o outro galegofalante masculino que vai mudar de lingua no transcurso da súa estadía no instituto. Despois dunha primeira metade da educación primaria na que fala galego con certa normalidade e bastante despreocupación, as consecuencias da súa singularidade lingüística van comezar aflorar cara ao final desta etapa. Lembremos como dato de interese que a súa irmá Olalla, tres anos máis vella ca el, non lle serve de modelo positivo para manter a súa peculiaridade idiomática, pois ela, aínda mantendo o galego no seo da familia, xa tiña optado por se comunicar en castelán cos seus pares desde a educación infantil. Así as cousas, o galegofalante solitario Uxío comeza a ser vítima dunha inquietante sensación de confusión

provocada pola súa singularidade lingüística, unha sensación que vai aumentando co paso dos anos até acabar por se facer insoportábel. Hai dous trazos que se repiten con insistencia na primeira das entrevistas, cando Uxío describe con bastante precisión os procesos internos sufridos durante o seu transvasamento idiomático desde o galego ao castelán. Un destes trazos é a sensación de fastío que se expresa insistentemente a través da locución “estou farto” (ver, por exemplo, extractos ANT 15, SIN 07 e MUD 10, neste mesmo capítulo), referido ao estado de ánimo que a súa peculiaridade lingüística lle producía. Outro destes trazos é a súa insistencia en “non chamar a atención” polo feito de falar en galego. Na seguinte pasaxe, Uxío, cando explica o porqué da súa mudanza lingüística, compara o mundo dos primeiros anos da escola co da casa, e deixa entrever a mudanza sufrida na adolescencia cando “intentas moderarte un pouco”, referíndose sen dúbida á súa vontade de ocultar o seu galego natural e de falar castelán en público.

Ex. MUD 07 UX1 22:43

UX Basicamente que (risa leve) todo o mundo falaba castelán e que--- tampouco me gustaba moito chamar a atención e a ver, [...] ves a todo o mundo falar castelán e que (.) diríxense a ti en castelán e ti que fas? Pois en castelán.

EN Hmh.

UX E xa (‘) xa non é como cando eres pequeno (2.0) que respondes automaticamente aí como se estiveras na casa. Claro, xa intentas (‘) (2.0) moderarte un pouco.

Esta situación vai empeorar dramaticamente cando Uxío entra no instituto, un medio máis hostil para a súa peculiaridade idiomática. Na altura de segundo de ESO, sobre os trece ou catorce anos de idade, Uxío decide emprender o camiño da eliminación da súa peculiaridade idiomática e pasarse ao castelán. Utiliza para isto unha estudada estratexia: falará en castelán cos novos coñecidos e manterá o galego temporalmente para o resto. Así nolo explica el mesmo nun extracto no que nos explica a evolución nos seus hábitos, un fragmento cuxa tensión emocional fica reflectida no número e na duración dos silencios:

Ex. MUD 08 UX1 20:00

UX A ver, eu recordo que cando/ que en primeiro de ESO (1.0) aínda seguía falando galego incluso (.) cos que viñan doutros colexios. [...] En primeiro da ESO seguín falando galego. (3.0) E--- (.) cos profesores tamén. (2.0) Bueno, en (materia de) castelán non, pero bueno. (2.0) Eu (1.5) xa en segundo (pensa) (2.0) Pf! (1.0) Gho! (2.0) Non recordo cando foi o cambio pero (2.5) diría que hasta segundo de ESO, incluso--- (.) falaba en galego (.) sempre--- (3.5). Bueno en segundo xa--- quizá empezaba a falar en castelán. (2.5) (') Sobre todo con xente que non conocía moi ben e que (') (1.0) que non sabía que eu falaba galego e que xa me daba un pouco máis de corte (2.0) porque (1.5) non me gustaba tampouco chamar a atención, a ver : *Mira este que fala galego* :. Non me gustaba moito.

Esta estratexia de progresivo afastamento do galego sitúa a Uxío nunha aínda máis incómoda situación, nadando entre dúas augas, o cal non fai senón aumentar a súa sensación de confusión e fastío. Uxío sente vergoña tanto de falar galego como de non falalo e chega a un extremo de inestabilidade interna no que, segundo a súa propia expresión, cada vez se “montaba máis películas na cabeza”. O tema da lingua na que se ha de expresar cos compañeiros é, sen dúbida, un motivo de grande preocupación e unha fonte de inestabilidade emocional para o adolescente Uxío.

Ex. MUD 09 UX1 17:05

UX Dábame xa vergonza que os que sabían que falaba galego que me visen que/ que como estaba forzado que tivese que falar en castelán. Era un pouco--- Ff! (.) Se falo tal dáme vergonza. Se falo o outro tamén porque os outros van dicir : *Ai, mira este como non se atreve* :. Era un pouco--- Ff! (.) Cada vez montábame máis películas na cabeza e---/. De pequeno pasaba de todo (.). Logo xa co paso do tempo (.) xa pois (') (.) cada vez dáballe máis importancia.

As tribulacións idiomáticas de Uxío chegan a tal punto que, segundo el mesmo comenta con certo humor desesperado e entre continuas declaracións de fastío, até se propón elaborar unha

lista para uso persoal na que obren aquelas persoas coas que se ha de expresar en castelán e aquelas coas que ha de facelo en galego.

Ex. MUD 10 UX1 58:55

UX Unha vez recórdome que hasta/ unha vez (risa) hasta creo que me planteei facer unha lista que/ (.) a estes fálolles en galego, tal, tal, tal. A estes en castelán (risa). Pero--- Fff! Dixen : *Mira*, (voz baixa, algo tenso) xa estou farto. *Que máis lles dá* (risa). *Fálalles o que* (.) che salga (risa) *nese momento* :.

Mais chegados a este punto faise necesario saírmos das tribulacións internas de Uxío, ampliar a perspectiva e, ollando cara aos lados, lembrar as circunstancias sociais nas que Uxío se desenvolve dentro do instituto, as que o están impulsando a obrar ese complicado proceso de transformación idiomática. No medio deste proceso, é dicir, nos primeiros anos da súa estadia no instituto, o galegofalante solitario Uxío é singularizado diante dos compañeiros e compañeiras por cando menos dous profesores, un dos cais lle chega a preguntar se é despistado por natureza ou porque fala galego e lle dá vergoña (véxanse extractos SPR 10 e SPR 11). Nese mesmo período é no que Uxío sitúa un suceso (véxase extracto SIN 08) no que, a raíz dun lance futbolístico nun recreo, é insultado por un compañeiro co alcume de “gallego”, debido ao seu hábito lingüístico galegofalante. E é tamén nesa altura na que outro informante, o seu compañeiro Abel, afirma a existencia de numerosos ataques sobre a persoa de Uxío por parte dos seus compañeiros co tema lingüístico de fondo (véxanse extractos SIN 10, SIN 11 e SIN 13). Por máis que Uxío no seu relato remita a causa dos ataques ao seu carácter distraído máis que ao seu hábito lingüístico, o ambiente vólvese cada vez máis hostil cara el. Uxío, entón, acelera o proceso e convértese en castelanfalante total na relación cos seus pares a partir aproximadamente dos quince anos. A caída de Uxío como galegofalante vai ser duradeira no tempo, pois no momento da entrevista un Uxío universitario, de vinte anos cumpridos, afirma falar en castelán cos compañeiros de facultade na USC, por moito que manteña o galego para a familia e para outros círculos de amizades. A súa forzada claudicación terá, como veremos, efectos colaterais noutros informantes que, como Abel, manifestan non atreverse a comezar a falar galego no instituto despois de observar en carne allea os efectos de tan arriscada opción (véxase extracto MUD 55). O referente galegofalante Uxío cae, e con el péchase unha posibilidade de evolución idiomática noutras persoas.

Igual que en Amaro, a mudanza lingüística de Uxío afecta a súa relación cos pares mais mantén intactos outros ámbitos. Uxío di falar galego ou castelán cos profesores do instituto dependendo da lingua habitual en cada un deles. Comentario á parte merece a súa inalterada práctica no medio familiar. Cando o informante é preguntado por este extremo hai varios datos que chaman a atención do investigador. O primeiro é a determinación, a rotundidade non exenta dun chisco de orgullo, que Uxío expresa ao afirmar que nunca variou a súa práctica lingüística na casa. Tamén son de salientar a explícita decepción que no medio familiar causa o novo hábito lingüístico de Uxío e o prolongado lapso de tempo que segundo o informante media entre o momento do comezo do paso de Uxío ao castelán e o intre no que a súa familia se decata del: dous anos.

EX. MUD 11 UX1 23:26

EN Na casa sempre seguiches falando galego.

UX Si---!

EN Na casa nunca cambiaches.

UX Nunca. Nunca.

EN E--- e os teus pais foron conscientes de que ti empezabas a utilizar outra lingua diferente na--- na---//

UX Tardaron bastante en darse conta (risa). [...] A ver, cando empezaron a darse conta de que (.) cambiara de lingua (') pois (.) sempre dicían : Anda ti, que parecía que aguantabas aí, que--- (') *non eras como a túa irmá que xa sempre--* : A miña irmá creo que xa desde infantil falaba castelán. : *Que pena, non sei que---* : (.) (') dicíanme un pouco así. [...] Claro, a miña nai tamén me dicía que había moitos nenos que nas súas casas falarían galego e logo no instituto castelán. E eu : *Pois dime cales, porque eu aquí (risa) non conozo a ninguén, eh?* : E--- (2.0). Si. (2.5) Déronse conta (1.0) pero--- eu creo que bastante tarde. Eu creo que igual tardarían dous anos en darse conta.

Cando forzado pola intolerancia do ambiente escolar Uxío abandona o uso do seu galego natal para pasar a expresarse en español cos compañeiros, este adolescente faino no medio de fortísimas tribulacións e dunha sensación de fastío que o acompañará durante longo tempo e

será determinante no seu proceder lingüístico. Os efectos colaterais da claudicación de Uxío como galegofalante, na que como en Amaro colaboran tanto actitudes de profesores como de alumnos, irán máis alá da súa persoa. Cando menos Abel, informante na altura castelanfalante mais sempre moi proclive a se expresar en galego, verase internamente afectado pola caída de Uxío, que lle servirá de inhibidora da súa propia mudanza lingüística.

#### ÁNXELA, OU A DRAMÁTICA CLAUDICACIÓN TEMPERÁ

En relación ao seu punto de partida como galegofalante a tempo completo, a principal característica que se descubre en Ánxela, irmá de Amaro, é a súa forte implicación emocional co idioma galego, o que considera un elemento fundamental da súa personalidade. Nos primeiros anos da súa educación primaria, Ánxela utiliza este idioma sempre e en todo lugar e, até o punto de provocar máis tarde a autocensura, incluso nas aulas de Lingua Castelá (véxase extracto SPR 06). Isto válelle para que, sempre segundo a súa descrición, comece a ser considerada como unha rapaza “rara” polo resto das alumnas e alumnos, todos eles castelanfalantes por moito que un ou dous deles lle falen a ela, especificamente, en galego. Chegada aos nove anos de idade, tres anos antes polo tanto da súa entrada no instituto, Ánxela decide comezar a expresarse en castelán cos pares co afán de se integrar socialmente no mundo dos seus coetáneos. Esta vontade de integración estará sempre presente en todo o proceso de transvasamento de lingua. Asumindo parte do razoamento que a obriga a trocar a lingua na que se expresa, Ánxela comenta o seguinte neste extracto, xa parcialmente reproducido no capítulo 5:

Ex. MUD 12 AN1 05:56 (ANT 09)

AN O caso é que--- naquel entonces como che dixen sempre falaba en galego ata que certo día canseime de que a xente me mirara--- entre comillas de maneira rara.

EN Hmh.

AN E dixen eu : *Bueno pois xa que--- case todo o mundo--- fala en--- en castelán pois vou tratar de integrarme :*

EN =Hmh=.

AN =aínda= que--- aínda que a miña lingua natal non sexa--- castelán (.) que bueno, que tamén é un idioma--- un idioma interesante e que che axuda a--- e que che axuda a integrarte. E un idioma imprescindible, sobre todo.

Ánxela, pois, asume con maior ou menor acerto que son os idiomas, antes que as persoas que os falan, os que axudan ou non a integrarse nas sociedades. Ela síntese fóra do mundo, cando menos do seu mundo inmediato, e coida que a razón é o feito de ser galegofalante no medio dun mar de alumnas e alumnos que non o son. E isto, lembremos, sucede a pesar de que boa parte do currículo que recibe na escola é impartido en lingua galega.

Mais con certeza non son só os pares que a rodean os que a impulsan a trocar a súa lingua galega pola castelá. Tanto ela como eles están, obviamente, inmersos nunha sociedade onde todo ou case todo lle vén dado en español. Na seguinte pasaxe Ánxela fará referencia ao mundo de internet e ao dos libros como circunstancias que a obrigan, na súa propia linguaxe, a mudar de lingua dunha maneira drástica coa intención de ampliar o seu horizonte vital e integrarse no medio social que a rodea.

Ex. MUD 13 AN1 20:08

AN [...] De feito foi un cambio--- bastante drástico.

EN Hmh.

AN Porque--- dixen eu : *Esto/ esto non pode/ non pode seguir así. Teño que conectar coa xente/ coa xente aínda que só sexa polo--- polo idioma* (0.5) *e--- bueno polo menos algo/ algo de ben---/ algo mellor irame.* : (1.5) Ah, e por outro lado ('), (pregúntase a si mesma) que foi, aos---? Si, foi a aos nove anos, foi máis ou menos cando--- cando empezaba a entrar máis ou menos no mundo de--- de internet e--- foi na idade na que empecei a ler algún que outro libro (.) e obviamente na súa maioría estaba todo en--- todo en castelán (0.5) e dixen eu : *Pois voume pasar/ voume pasar un pouco ao castelán* (0.5) e *vou ampliarme máis e voume integrar* :.

No seguinte fragmento Ánxela incide sobre o papel xogado polas redes sociais na súa transformación idiomática, ao tempo que insiste sobre a súa vontade de integración como causa



da adopción da nova lingua, até o punto de ela mesma considerarse “pesada” co tema da integración.

EX. MUD 14 AN1 23:17

EN En todo caso a túa actividade en redes sociais, nesas redes sociais primitivas (refírese a Messenger ou Tuenti, redes en uso naquela altura) foi en castelán.

AN Si, si.

EN Si.

AN Si. Podería dicirse--- podería dicirse que foi--- un cen por cen castelán. Algunha vez poñía algo en galego pero--- pero non. Co tema de querer---/ bueno, como xa dixen antes, son unha pesada con esto de querer integrarme, pero con ese tema e con--- (0.5) e con que en internet (.) case o cento por cento das cousas eran en castelán pois (.) (baixa a voz) bueno (.) pois cambieime ao castelán (risa inquieta).

Do mesmo xeito que temos visto en Uxío, outro dos informantes que mudou de lingua do galego ao castelán, Ánxela escolle a estratexia de comezar a falar en castelán en primeiro lugar coas persoas descoñecidas, coas novas amizades, como fase intermedia no seu camiño cara ao uso exclusivo do novo idioma, sempre entendido como vehículo de comunicación cos pares. É moi significativa a explicación que Ánxela dá sobre a causa da súa mudanza de lingua, pois nela aparece, directamente e sen ambaxes, a palabra “medo” referida á sensación que lle puidese producir o feito de aparecer como galegofalante no seu contexto social.

Ex. MUD 15 AN1 52:13

AN Non me relacionaba demasiado [cos pares] pero cando falaba con eles e cando (.) tra/ cando formaba unha amizade, entre comillas, por así decilo, pois si (.) pois naqueles casos falaba--- en privado case sempre o castelán. Como xa che dixen a veces--- a veces cambiaba ao galego. Dábaseme por cambiar pois (.) por facer a gracia ou por/ ou por querer---, bueno, ou por querer, seguir utilizando ambas linguas.

EN Hmh.

AN (‘) Pero no. Na/ na maioría dos casos empreguei o castelán porque por un lado seguía o tema de--- (‘) dese medo de que pensasen sobre min, polo tema de integrarme (.) e--- bueno e por todo o que che expliquei anteriormente en xeral.

Chegados a este punto, e visto o enorme interese que Ánxela demostra no feito de lograr a súa ansiada integración, aínda cando esta se intenta a costa da renuncia ao idioma propio, cabe preguntarse se a estratexia do troco de lingua foi ben sucedida. Nunha palabra, se valeu a pena renunciar ao que se renunciou en virtude dos resultados acadados en termos da buscada integración nos espazos sociais que constituían os seus obxectivos. Cando no transcurso da primeira das entrevistas Ánxela é directamente interpelada sobre este tema, a súa resposta, aínda sendo basicamente afirmativa, garda un certo grao de ambigüidade.

Ex. MUD 16 AN1 23:52

AN Si, si, mellorou bastante. A ver, seguía sen estar completamente--- integrada porque--- obviamente non--- (‘) (1.5) non me sentía identificada con--- con ninguén.

EN Hmh.

AN Xa sei que a identidade non/ non ten por que ver de todo coa--- coa lingua. O que importa é a--- (‘) o carácter da persoa (.) pero o feito ese de non ter a lingua contra--- contrarrestaba bastante.

É esta, dicimos, unha resposta chea de matices e non exenta de contradición, pois para alén de que a afirmación de que integración mellorara “bastante” hai outras aseveracións que resultan inquietantes, como a de non se sentir identificada con ninguén ou o recoñecemento de non se sentir completamente integrada despois da renuncia á lingua. É por iso polo que na segunda das entrevistas crin necesario retomar o tema para recadar máis datos. A este momento pertence o seguinte fragmento. Nel Ánxela aclara algúns extremos e fai diferenza entre tipos de xente que puidesen tela aceptado aínda falando galego e tipos de xente que nunca o farían. Estes últimos

parecen ser os que marcan a pauta, os que en definitiva obrigan á preadolescente Ánxela a claudicar no uso da súa lingua para adoptar a deles.

Ex. MUD 17 AN2 03:03

AN E--- se non a---/ se non a tivese cambiado (a lingua) había xente---//. A ver, hai outra xente que si, hai outra xente que--- que é capaz de/ de entendela, pero habería outra que estou (.) completamente convencida que me seguirían mirando desa forma rara por así decilo (1.5) e--- non. En--- / eu sempre o tiven claro. E--- aínda que hai moita xente que o nega ou que o deixa pasar por alto (.) non conectas da mesma forma cunha persoa se falas nun idioma que con outro, falando esa persoa un idioma distinto ao teu. (0.5) E--- Pero a ver, por outro lado estoume contradicindo porque por outro lado penso que/ que/ que a xente debería poñerse no lugar do resto da xente que é galegofalante. [...] Por outro lado esa xente tamén debería (.) empezar a falar galego. Tamén é cuestión de educación. [...].

Mais o concepto de amabilidade lingüística parece funcionar só nunha dirección: no mundo de Ánxela só converxe cara ao castelán quen fala habitualmente galego, sen ningún tipo de reciprocidade.

É na segunda parte deste fragmento onde aparece outra das características que marcarán o discurso de Ánxela: a sentida necesidade de que alguén dos que non a aceptan se poña no seu lugar. Lembremos aquí aquel fragmento da primeira entrevista (véxase extracto SIN 18), cando é ela a que decide poñerse no lugar dos seus acosadores e facer o esforzo de, aínda que fose minimamente, tratar de entender as razóns da intransixencia lingüística deses pares. Ao parecer, tal intento de *poñerse no lugar do resto da xente* non ten correspondencia cando se trata de que obre no seu favor.

Mais para responder acaídamente á cuestión do suceso ou do fracaso da estratexia do troco de lingua en aras de lograr a desexada integración, debemos acudir a outras partes das entrevistas, xa relatadas e estudadas. Lembremos que na súa entrada no instituto Ánxela xa non fala en galego cos seus compañeiros e compañeiras; só o fai, para alén da familia, con algúns profesores e profesoras. As conversas cos pares desenvólvense integramente en castelán, mais a pesar diso existe, como no seu irmán Amaro, o recordo de que algunha vez Ánxela falou en galego e, sobre

todo, existe entre certos compañeiros e compañeiras o convencemento de que pode estar falándoo noutros contextos. No extracto SIN 14B dabamos conta de como Ánxela narra un moi significativo episodio sucedido no instituto. Nel, unha compañeira ou compañeiro abórdaa subitamente cunha suposición e unha pregunta. Son estas, segundo Ánxela o relata: “Decían por ahí que hablas gallego. ¿Por qué hablas gallego?”. E cando Ánxela se define como galegofalante é respondida con insultos de tal magnitude que a propia informante prefire non reproducilos na súa narración. Son os tempos nos que Ánxela afirma ser mirada con caras raras cando no instituto “se lle escapaba” algo en galego (véxase extracto SIN 14E) ou cando relata con amargura sentirse atacada ás súas costas polo feito de ser “progaleguista” (extracto SIN 14D). En definitiva, todos estes son elementos que nos fan pór en tea de xuízo o bo suceso da opción estratéxica de mudar de lingua para ser aceptada polos seus pares. Os ataques existen, e marcan acedamente a vida social e escolar da Ánxela adolescente, por moito que ela xa tivese renunciado anos atrás á súa lingua.

A reacción da familia de Ánxela ante o seu novo hábito lingüístico cabalga, segundo a narración da informante, entre a sorpresa inicial e a comprensión ante as ansias de integración da rapariga. A familia parece procurar un punto de equilibrio no que, sen chegar á perda definitiva da lingua na que conscientemente foi educada, se puidese evitar que esta mesma lingua se convertese nunha grave pexa que impedise a integración de Ánxela nun medio maioritariamente castelanfalante e, en significativas ocasións, abertamente hostil co uso do idioma galego por unha adolescente. Cando é preguntada pola reacción familiar ante o novo e forzado hábito lingüístico, Ánxela responde:

Ex. MUD 19 AN2 10:10

AN Pois mira, ao principio--- chocoulles. [...] Logo ao ver que por arte de maxia, por así decilo, cambiara ao castelán por querer integrarme (0.5) pois--- (0.5) en certo sentido á miña nai pareceulle ben. Pareceulle ben porque--- porque (.) porque tamén--- tamén se puxo no meu lugar, nese punto de vista de que eu/ de que eu quería integrarme. (0.5) Pero claro tampouco quixo que--- (.) que fixese ese cambio brusco e que falase exclusivamente castelán. [...] Eu creo que non--- non lle pareceu mal que falase medio en galego medio en castelán.

A renuncia de Ánxela ao idioma galego na súa comunicación cos pares prodúcese antes da súa entrada no instituto. Obran nesta decisión estratéxica factores de rexeitamento directo, dirixidos especificamente á súa persoa como galegofalante, e tamén indirectos, vividos da experiencia observada doutras persoas que ela coñece (véxase extracto SIN 14C). A pesar da súa claudicación temperá, a vivencia do conflito, materializada nunha intolerancia extrema que lle provén do seu medio social inmediato dentro do instituto, repercutira en Ánxela de maneira especialmente dramática no medio de situacións de acoso por parte dos pares, que Ánxela sofre en silencio. A súa renuncia ao idioma non serve para que se esqueza que algunha vez falou en galego nin para que se levanten sospeitas de que ela, unha adolescente, poida estar utilizándoo noutros ambientes. A pesar da gravidade dos feitos, nin Ánxela pon o seu caso en coñecemento do profesorado do instituto nin dos servizos de orientación, nin ninguén dentro desa institución, ao igual que sucede coas outras persoas informantes, parece tomar coñecemento de tal situación de acoso lingüístico (véxase extracto SIN 16).

### 11.2. DE CASTELÁN A GALEGO: PAULO, ESTELA E HELENA

Paralelamente aos informantes que partindo desde o galego decidiron trocar a súa lingua polo castelán na súa relación cos pares, rexístranse outras tres persoas informantes que emprenderon na súa adolescencia o camiño contrario. Son dúas alumnas e un alumno que, en contraste cos informantes de infancia galegofalante do primeiro grupo, non padecen ningún problema de integración relacionado coa lingua que falan, posto que seguen a corrente maioritaria ao se expresaren en español. Polo tanto, as causas da súa mudanza lingüística hai que procuralas noutro lugar.

#### PAULO, OU A SIMBIOSE DO SOCIAL E O AFECTIVO

Estudemos en primeiro termo o caso de Paulo, alumno de ambiente familiar castelanfalante por mais que os seus avós, cos que non convive, lle falasen en galego. Paulo, lembremos, ten unha valoración moi alta da lingua galega (véxase, por exemplo, o extracto ANT 49C), que é na que fala cos profesores na educación primaria e na que recibe boa parte do seu currículo escolar. Porén Paulo, autodeclarado como pertencente ao grupo social dos *vilanchos* (véxanse extractos

ANT 58 e ANT 59), pasará toda a primaria a falar en castelán cos compañeiros e compañeiras de escola e de xogos, sen que o tema lingüístico supoña maior problema. Mais segundo a súa narración as cousas comezarán a mudar na adolescencia. Un certo día Paulo é testemuña dun sonado acontecemento, un desastre ecolóxico sucedido nos arredores da Vila, que será o que desencadee todo un proceso que traerá consigo fortes implicacións lingüísticas e persoais para a súa vida. Deixemos que sexa el mesmo que nolo relate:

EX. MUD 20 PA1 21:43

PA Eu a conciencia en si (.) tomeina--- (1.5) a raíz do incendio que houbo--- que houbo--- en [espazo natural próximo á Vila] que queimaran---/ queimaran unha burrada de =hectáreas=.

EN =Si, si=.

PA (1.0) E, bueno, non tiña nada que ver coa lingua (0.5) pero si que me---/ eu acórdome que eu antes xogaba no--- no [equipo de fútbol da Vila] e--- debía ser cadete de---de primeiro ano, que eso--- (1.0) sería en terceiro da ESO, e non sei que idade é, catorce anos ou por aí. E--- (3.0) pois estaba no campo de [lugar] e vía por alí todo o incendio e dicía eu : *Joder, como arde* :. Era a primeira hora da tarde. [...] Despois a última hora da tarde--- baixei a dar un paseo e xa por Vila, xa non--- xa pola Vila case xa non se respiraba do--- do fume que había [...]. [Todo isto] fíxome cambiar un pouco. Despois metinme un pouco/ bueno, houbo---(.) unha manifestación na Vila (0.5). Houbo movemento, así para--- (2.5)/ bueno, pois para facer unha--- unha denuncia (.) polo sucedido e tal. [...]

O adolescente Paulo entra en contacto con mozas e mozos cheos de inquietudes ecolóxicas, lingüísticas, políticas. Os movementos de protesta xerados polo desastre ecolóxico no espazo natural alteran a vida social da Vila durante unhas cantas semanas. Paulo asiste a reunións e comeza a tomar contacto cun mundo que se abre diante dos seus ollos, o protagonizado por aquela mocidade, minoritaria no seu contexto, que se expresa en galego. Conciencia ecolóxica ante unha perda irreparábel e uso efectivo da lingua galega, quizá aguilloado por unha sensación de perda semellante, parecen ir da man en Paulo e na mocidade coa que se relaciona.

Ex. MUD 21 PA1 22:15

PA Eu recordo ver [o local da reunión] cheo. Foi a primeira vez, a primeira vez que fun a (.) a ese local, por exemplo. E--- (1.5) foi a primeira---/, a vena esa-- - (.) non sei (.) como decilo (1.0) e--- (1.0) explosiva, esa--- (0.5) de demandar algo que é noso (5.0).

EN E iso foi unido a unha toma de conciencia lingüística?

PA Si. (1.5) Si, porque empecei a ter contacto con--- (.) bueno, con xente da Vila que--- que se interesaba pola lingua galega a raíz deso.

O contacto co novo mundo abre Paulo a novas experiencias e novas expectativas, enriquecéndoo culturalmente e facendo medrar nel unha conciencia precisa sobre a lingua galega. Neses círculos Paulo comeza a falar galego. Son xentes e lugares que lle fornecen unha sensación de comodidade: alí ninguén se vai meter con el por falar a lingua que fala. Son lugares seguros para os adolescentes e os mozos galegofalantes que lle permiten a Paulo facer novas amizades en galego.

Ex. MUD 22 PA1 26:35

PA Si, o que che dicía, que eu empecei a ter contacto con--- (1.5) con certa xente da Vila que--- (2.0) que (1.0) estaba concienciada lingüísticamente (1.5) e--- (2.0) e nada, empecei--- (.) / estaban creando daquela unha--- (.) asociación cultural, o Colectivo, que estaba facendo daquela mesmo e empecei a ir. Facían obras de teatro que molaban, facían--- (2.5) bueno/. Tiñan unha oferta cultural que--- (1.5) pois coa que me sentía (.) a gusto participando nela. Empecei a ter maior contacto coa xente e---/ (2.0). Pois eu falaba castelán (0.5) pero ía alí e estaba--- estaba cómodo, falaba galego. Non tiña ninguén que me dixera : *Levas toda a vida falando castelán e mañá falas galego? E ti falando galego?* : (1.0) Aquí chegaba, claro, era xente que antes non coñecía (0.5) e que--- (.) coñecéronme falando galego, entón non había ningún problema por eso. A xente falaba o galego. Eu estaba cómodo.

En termos da liberdade lingüística que Paulo experimenta, o contraste deses círculos co resto da sociedade é evidente. Tamén se fai notar pesadamente a forte connotación política que os mozos e mozas galegofalantes experimentan no seo da súa sociedade. Nada novo: unha persoa nova que fala en galego con normalidade perde o anonimato e pasa a ser considerada como posuidora dunha determinada ideoloxía. Así o relata Paulo, tomando como referencia o instituto. *Odio e rexeitamento á lingua* son as palabras que escolle para definir a situación:

Ex. MUD 23 PA1 28:26

PA O odio ese---, (0.5) (') non sei se odio, o rexeitamento, deixémolo aí, á lingua é mais cando chegas a primeiro ou segundo de ESO, cando xa---// sempre asocias á--- (1.5) á política. Eu penso que--- (.) que ese é o principal problema.

Mais na segunda das entrevistas, cando o investigador suscita novamente o tema da mudanza lingüística co obxectivo de recadar máis información, unha nova perspectiva xorde de xeito inesperado. Non é o argumento político, nin o social nin o ecolóxico o que salta, senón que, entre numerosos silencios e algunha vacilación, o que emerxe é algo fundamentalmente afectivo: o influxo que no novo comportamento lingüístico de Paulo exerceron persoas queridas falecidas naquela altura como os seus avós. Nomeadamente, o seu avó foise sen poder ver feita realidade a súa explícita arela de ouvir o seu neto falar en galego con el. Repárese nos longos espazos de silencio que salpican este fragmento, indicadores da tensión emocional que o informante proxecta.

Ex. MUD 24 PA2 15:08

PA Porque--- eu vin morrer a dúas persoas que quería que falaban (.) en galego que eu por vergoña (.) pois non lles falaba.

EN Hmh. Os teus avós.

PA Os meus avós. E--- e non sei. Sempre me quedou marcado eso aí. (1.5) Si.

EN Si?

PA Si.

EN (Cun xesto inquire máis información). Hmh?



- PA Xusto cadrou pois (.) cando empezaba a ter un pouco de--- de conciencia lingüística (1.0) que--- (2.0) pois--- (1.5) (baixa o ton de voz) se foron e me quedei aí clavado.
- EN (2.5) Hmh. Ou sexa, que iso influíu tamén na túa toma de decisión.
- PA (2.0) Si, seguramente si. Porque eu sempre--- lembrábame que me decía/ meu avó me--- me reñía, miña avoa non. [...] Pero (.) meu avó sempre---/ non era que me reñía, pero sempre dicía : *Ai, aquel, non sei que, que fala galego e ti non me falas nunca* : Era como quen, non sei, que--- (2.0)/ gustáballe que algún día falara galego con el, e todo.
- EN E era explícito contigo.
- PA Si. [...].

En definitiva, e segundo o seu propio relato, podemos imaxinar a mudanza lingüística de Paulo, comezada a obrar nos anos da adolescencia, como resultado do encadeamento de varias circunstancias que obraron nun momento determinado. O contacto cun novo mundo, mozo e galegofalante, abre os ollos do adolescente e introdúceo nunha nova dimensión. A lembranza dun avó que exhortaba o neto a falar en galego xoga tamén o seu decisivo papel. O social, o político, o ecolóxico e o afectivo parecen conxugarse para impulsar unha mudanza contracorrente que lle procurará a Paulo non poucos desabores e momentos de tensión (véxanse extractos de SIN 51 a SIN 55 e de SPR 13 a SPR 16), máis tamén unha experiencia vital e un hábito lingüístico que, anos despois, mantense con firmeza.

#### ESTELA, OU A FIRMEZA E A RESOLUCIÓN NA RECUPERACIÓN DA LINGUA

Un tratamento moi especial merece o caso de Estela, quen, partindo da escolla precoz do castelán como lingua de relación cos pares ao comezar a educación infantil, vai finalmente evoluir cara ao galego para instalarse definitivamente nel. Será este un proceso que terá lugar no medio da ESO, en plena adolescencia. É a de Estela unha evolución ben sucedida e duradeira, practicamente carente de trauma. É por iso polo que convén estudar a súa transformación idiomática e as circunstancias que a rodean con especial detemento, debullando convenientemente cada unha das súas fases e procesos.

Estela é unha das informantes que tendo o galego como lingua familiar, e despois de aprender ela mesma a falar a través desa lingua, opta polo castelán para se relacionar cos pares á hora da súa entrada na educación infantil, aos tres anos de idade. Pasado o tempo, algo comeza a non cadrar no interior da nena e pouco a pouco comeza a sentirse incómoda con esta elección. Lembremos que na primeira das entrevistas, cando Estela relata o sucedido nesta fase, o seu discurso destaca pola frecuente utilización da expresión “eu era pequena”, aparentemente utilizada cun valor de xustificación ou exculpación da precoz decisión de falar en castelán coas compañeiras (véxanse extractos ANT 36B a ANT 39).

A estabilidade temporal e relativa que lle procura a práctica de mudar de código segundo falase coas amigas ou coas persoas da casa vai mostrar síntomas de desequilibrio moi temperáns. O núcleo familiar, militante e publicamente defensor da lingua e a cultura galegas, vai resignarse a tolerar esta conduta lingüística dual da pequena, xa observada con antelación nas dúas irmás máis vellas. A medida que gaña consciencia, Estela vai adoptar unha defensa teórica da lingua galega e, ao mesmo tempo, vai comezar a experimentar dificultades cando trata de pasar da teoría á práctica, é dicir, cando trata de mudar a lingua de relación coas compañeiras para o galego, pois o seu hábito de falar en castelán está fortemente asentado e custa moito varialo. Cando é preguntada sobre a duración da súa práctica lingüística dual, que resultou facerse efectiva ao longo de toda a primaria, Estela responde que despois dun período de estabilidade aparente, a mudanza non chegou até a ESO :

EX. MUD 25 ES1 06:42

ES Si, si, si. Eu seguín falando en castelán coas miñas amigas (0.5) e--- tan normal (risa leve) era todo para min.

EN Ahá.

ES (‘) A ver, eu tamén tiña--- algo de---/ (‘) a medida que me fun facendo máis maior tamén tiña algo máis de consciencia diso (.) pero--- o cambio non chegou ata a ESO. Por moito que poidese defender o galego non me/ non daba o paso de falar coas miñas amigas en--- en galego (.) e menos en primaria porque non, non, (risa leve) non me daba.

Minutos máis tarde Estela volve incidir sobre estes extremos, que se resumen, por un lado, nunha defensa teórica da lingua apoiada na ideoloxía familiar e, polo outro, nunha falta de determinación para variar a ben asentada práctica de falar en castelán coas amigas.

Ex. MUD 26 ES1 14:52

ES Pois a ver (risa leve). O mundo do galego era o mundo (.) da miña casa, dos meus pais (.) e das manifestacións, e a min por iso tamén me quedou algo de que hai que defender o galego. Pero (1.0) (') eu era consciente de que había que defender o galego aínda sendo pequena pero aínda así (1.5) coas miñas amigas era o castelán. O sea, o castelán para os amigos e o galego era para a casa. (1.0) E--- e aínda que si, que---/ (') a ver, non sei ata que punto podíamos falar nós deses temas a esas idades. Aínda que si o puidese defender (.) non daba o paso de falar en--- en galego. (1.0) (Baixa ton de voz) Non---. A esas idades, non.

Estela chega incluso a dar conta de intentos puntuais de variar a súa práctica lingüística e comezar a falar en galego coas amigas. A proba que relata no seguinte extracto, efectuada na súa casa unha determinada tarde cando ela cursaba os últimos anos de primaria, resulta ben significativa. O experimento das amigas de falaren en galego entre elas contra o seu costume dura pouco e remata nunha sensación, segundo a súa propia descrición, rara e non exenta de certa graza.

Ex. MUD 27 ES1 07:40

ES Esto foi en sexto---/ quinto, sexto de primaria. E--- non sei, unha tarde eu teño o recordo de que (.) e--- bueno, non sei se era unha broma, un xogo ou o que fose, de intentar falar en galego as tres, eramos eu, Luci e Marta. (0.5) E, bueno, (risa) como que nos parecía gracioso, como que nos resultaba un pouco raro. (Risa leve) Incluso a min me resultaba raro falar galego e iso que eu o falaba sempre na casa. Pero con elas non me saía.

Mais a Vila e o seu contexto social e lingüístico non son mundos pechados, e así o percibe Estela cando no último curso de educación primaria é levada a unha saída escolar xunto coas súas compañeiras a un CEIP próximo e situado nunha zona rural, para participar nunha determinada actividade relacionada cos xogos populares. Alí Estela comproba, quizá por vez primeira, a existencia de nenos e nenas de todas as idades que se expresan en galego entre eles, do mesmo xeito que ela o fai na súa casa cos seus pais e coas súas irmás. A sensación que lle produce tal descubrimento é de agrado.

Ex. MUD 28 ES1 22:30

ES En sexto de primaria nos levaran a--- [CEIP rural próximo á Vila] a--- o dos xogos populares (.) e alí os nenos si que falaban en galego.

EN Hmh.

ES A maioría falaban en galego. [...] Si que me chamou a atención, iso si que o recordo. Porque nos iamos alí todos falando en castelán e--- (.) e foi unha sensación agradable. Si.

De contado han chegar as mudanzas da adolescencia, que se producen xunto coa entrada da nosa informante no IES da Vila. Son tempos de medre na conciencia lingüística de Estela, e tamén son tempos nos que se vai producir unha circunstancia que a medio prazo terá unha importancia significativa na transformación dos hábitos lingüísticos da rapariga. A nosa informante adolescente amplía significativamente o seu círculo de relacións e co tempo escollerá integrarse nun novo núcleo de amizades, moito máis acorde co seu xeito de ser e cos seus gustos.

Ex. MUD 29 ES1 30:57

ES No instituto eu comecei a levarme con--- bueno con xente que viña de [centro privado concertado existente na Vila]. E--- m--- (') fun cambiando un pouco máis de amizades, etcétera. Pero bueno, iso non foi decisivo para min para cambiar de lingua. En primeiro (de ESO) seguí falando en castelán, anque na miña casa falase en galego. E certo que tiña (1.0) (') máis conciencia sobre que falar galego era (.) algo que--- que debía facer (0.5) e--- e que debía defender.

En segundo ídem. Tamén---/ a ver, a medida que pasa o tempo (risa leve) vas cobrando máis conciencia sobre esas cousas. E en terceiro (.) e---, xa si, e--- xunteime con--- con outra xente e--- (')/ quero dicir, se as amizades era disto de andar en pandillas e--- etcétera etcétera, eu pasei a levarme con--- con Patricia e outras persoas que eran moito máis, por así dicilo do meu--- ('), bueno, do que a min me gustaba, do meu---//. Xa nos gustos musicais as miñas amigas xa non tiñan nada que ver coas que--- coas que foran de primaria.

A mudanza idiomática de Estela está a piques de se producir. O primeiro dos factores que axudará a nosa informante a dar o paso é precisamente a súa inclusión nun novo círculo de amizades próximas que son castelanfalantes, mais onde falar en galego, lonxe de ser observado con desprezo ou estrañeza, acaba sendo incluso ben acollido. A influencia familiar obra sempre como pano de fondo e as manifestacións en defensa da lingua ás que Estela acode regularmente coa súa familia representan para ela un novo acicate para dar o paso de se expresar en galego. Entre terceiro e cuarto de ESO, nunha idade que se vén correspondendo entre os quince ou dezaseis anos, Estela comeza progresivamente a se expresar en galego coas compañeiras, feito que a converterá definitivamente nunha adolescente monolingüe, nun contexto difícil para as persoas que falan esta lingua con normalidade.

Ex. MUD 29B

ES Entón pois iso, funme xuntando con outra xente e fun--- tamén descubriendo como era eu mesma, como me gustaba estar, por que eu non podía estar cómoda con--- con outra xente e outros ambientes e--- (.) e a part//, non sei se foi en terceiro ou en cuarto, eu penso que foi en cuarto. Pero bueno, en terceiro xa falaba bastante. E--- pois, entre que na miña casa me--- falaron sempre en galego, ir ás manifestacións e--- (.) (') non sei, ter máis idade, darte conta das cousas.

É altamente probábel que nese darse conta das cousas teña influído decisivamente o episodio que Estela relata sobre a súa vivencia desagradábel, sucedida aos nove anos de idade, ao ser recriminada por unha persoa, dependente nunha multinacional de restauración, por se dirixir a ela en galego (véxase extracto ANT 41). Outro dos factores que obraron de xeito determinante

na toma de decisión de Estela foi a influencia de Alberte Manteiga, profesor de galego, nun episodio xa relatado noutro punto este traballo (véxanse extractos INF 38 e INF 39). Segundo o relato de Estela, confirmado polo de varios informantes, o profesor Alberte Manteiga tiña o costume de aguilloar os membros do seu alumnado para que falasen en galego, facéndolles ver o ridículo que resultaba falar en castelán en certas ocasións. Estela capta a mensaxe e decide a súa mudanza de lingua. Reproducimos novamente, polo seu interese, o fragmento no que Estela dá conta deste feito. É un pasaxe que segue ao anterior.

Ex. MUD 29C

ES [...] E tamén e certo que tiven un profesor, Alberte Manteiga, que--- que aínda que pareza mentira, (') tiña certos momentos nos que em--- (.) nos que nos falaba diso, que nos ridiculizaba un pouco aos que falábamos en castelán, e facía moi ben porque--- (risa) incluso e--- nos facía ver o ridículo que resultaba en certas situacións e--- eu recordo un día que nos dixera que--- que por que non falar en galego e eu quedeime con ese día e dende ese día eu dixen : *Vou falar en galego* :.

Na segunda das entrevistas Estela, a pregunta do entrevistador, volve sobre o tema e incide novamente na influencia do profesor de galego Alberte Manteiga na súa decisión. A estratexia de provocar un certo sentimento de ridículo polo feito de falar en castelán en determinados contextos deu resultado, a teor do exposto no fragmento anterior e neste que segue. Aquí Estela, se callar dun xeito aínda máis relaxado, volve relatar moi expresivamente a súa sensación e volve dar conta da súa contradición, coa circunstancia familiar sempre por tras.

Ex. MUD 30 ES2 15:40 (INF 08)

ES Por que eu foi así como me sentín (risa). Eu dixen : *Que carallo fago eu falando castelán?* :. Á parte co/ co que teño na miña casa (.) xa era (risa) era máis chamativo (risa leve). Incluso.

O seu novo círculo de amizades, máis acolledor co galego, e a actitude do profesor foron, pois, dúas das circunstancias que obraron poderosamente na mudanza lingüística de Estela e no

mantemento no tempo deste novo hábito. No seu relato Estela menciona en varias ocasións a súa amiga Patricia, que a pesar de ser castelanfalante intentaba desfacerse de prexuizos contra a lingua galega. Estela valora positivamente as súas novas amizades cando as compara coas anteriores, no medio das cais a mudanza tería sido máis dificultosa. Hai porén un detalle na narración de Estela que non nos pasa inadvertido. Trátase da afirmación de que o anterior grupo de amizades “era máis grande”. Isto parece indicar que Estela, ao escoller un novo círculo no que se sentiría máis cómoda e podería variar a súa práctica lingüística, reduciu tamén o número de amizades coas que se relaciona e, sacrificando cantidade por calidade, decide inserirse nun grupo máis pequeno, se ben máis acorde cos seus gustos e intereses. Parece existir entón unha certa perda en termos de socialización neste proceso.

Ex. MUD 31 ES1 46:45

ES Eu, xa che digo, basicamente tamén foi polas amizades que tiña, que tiveron (‘)/ non--- non que me influíran bastante en que eu falara galego porque eu xa estaba bastante concienciada diso, á parte que Alberte Manteiga (.) tivo unha moi--- moi boa idea dicindo iso aquel día, pero--- (‘) pero era algo distinto. Por exemplo Patricia [...] intentaba ter non tantos prexuizos. As amizades que que tiña antes (0.5) non---// notábase moito máis [o prexuízo contra o galego]. Non sei se era por ter un grupo máis grande ou--- ou por que. Pero--- o cambio de amizades cando te atopas máis--- máis tranquila e máis no teu--- no ambiente que che gusta tamén é algo favorable para cambiar a lingua.

Obviamente, o novo hábito lingüístico de Estela convértea na única persoa monolingüe en galego da súa clase. Non o é, certamente, do seu instituto, pois naquela altura tamén Paulo, o outro informante, daba o paso para progresivamente comezar a se expresar en galego cos seus compañeiros. Estela volve remarcar a boa actitude da súa amiga Patricia, cuxa postura sobre a lingua lle serve de apoio.

Ex. MUD 32 ES2 13:30

ES É que na miña clase realmente, na miña, era a única persoa que falaba en galego (1.0), na miña clase. [...] Tamén é certo que tiven outras amizades,

como por exemplo Patricia, que tamén--- (') tamén vía algo positivo o de falar en galego, e tal.

Estela non pasa por alto o feito de que a singularidade social que supón ser a única galegofalante do seu grupo de clase se fai notar. A súa práctica galegofalante é significada polo resto dos compañeiros e compañeiras é levada, como non, ao terreo da ideoloxía política. Estela perde o anonimato por causa da lingua que fala, circunstancia que sobreleva aparentemente bastante ben.

Ex. MUD 33 ES2 26:04

ES      Á parte que por falar en galego xa eres la--- la galleguista y la no se qué (risa).  
[...] É simplemente [polo feito de] falar en galego!

Efectivamente, a característica que define a Estela é a dunha ben asentada seguraza de si mesma e unha forte determinación no mantemento da opción tomada. Lonxe de autoculpabilizarse, de asumir argumentos dos que se opoñen á súa opción, de camuflarse entre a masa de castelanfalantes ou de contemporizar, a firmeza de Estela aumenta co tempo. De xeito contrario a outros informantes, Estela non desexa trocar lingua por integración. Se houber algún contratempo, será problema do prexuízo e do que ande pola cabeza de quen o crea. Isto fica ben claro neste extracto no que Estela dá conta da súa actitude, autodefiníndose como persoa segura.

Ex. MUD 34 ES1 50:14 (SIN 32)

ES      Eu dende--- dende--- m--- cuarto, ou terceiro ou o que sexa, sobre todo en bacharelato, eu xa tiña moi claro que podían--- rirse ou podían facer o que quixeran (.) que eu xa tiña moi claro que non era problema meu senón que era un problema deles e--- de moito prexuízo e da súa cabeza, tamén. (.) Entón eu ía moi tranquila, moi segura, dábame igual. Iso está claro, porque se fose unha persoa insegura tería bastante medo e probablemente cambiase a lingua por querer integrarme no--- no grupo.



Con esta actitude Estela marca o seu camiño de volta ao uso normal do galego, convertendo nun lapso temporal a súa fase de castelanfalante parcial entre os tres e os quince ou dezaseis anos. A decisión tomada na adolescencia resultará nunha modificación definitiva da súa práctica idiomática e converterá Estela na galegofalante que é hoxe. Trátase dun camiño de volta ben sucedido, nos tempos diferente ao emprendido polas súas irmás maiores, unha delas a tamén informante Vitoria, que non retomarán completamente o uso normal do galego até perderen de vista o instituto, unha vez rematado o segundo curso de bacharelato.

Ex. MUD 35 ES1 46:12

EN Entón mantiveches o da--- lingua galega ata segundo de bacharelato. Ata que saíches do instituto.

ES Si, ata agora.

EN =(Inintelixíbel)=

ES =(Risa) E sígoo= mantendo. Dende terceiro ata---

EN Dende terceiro ata o final.

ES Si. As miñas irmás tardaron bastante máis.

EN Ahá.

ES Cristina (a irmá máis vella) ata que non entrou na carreira non cambiou ao--- ao--- (equivócase) castelán, ou sexa, ao galego (risa leve) e--- Vitoria debeu ser en primeiro de bacharelato ou segundo.

EN Ahá.

ES Pero cen por cen [Vitoria comezou a falar en galego] en---(.) na carreira tamén.

Dentro de todo o contexto mormente hostil cara á lingua galega que acompaña os informantes na súa traxectoria, e dentro das múltiples dificultades que experimentan a causa do uso deste idioma, a experiencia de Estela merece unha mención especial como proceso de recuperación da lingua ben sucedido. Conta Estela cun contorno familiar que, sen presionar incomodamente

durante o seu período castelanfalante, procúralle á adolescente un mundo de certezas e claros referentes. Outras circunstancias como a influencia positiva do profesorado que dentro do instituto traballa a prol do galego, obran para que se produza en Estela un paso ao uso do galego estábel e duradeiro. A firmeza de Estela, exhibida durante a complicada etapa adolescente, baséase na insensibilidade ás posíbeis críticas de quen, no seu contorno social inmediato, puidese pór calquera tipo de traba a ao seu uso efectivo da lingua.

#### HELENA, OU O LENTO E PROLONGADO PULSO

Helena é a terceira informante que decido introducir neste grupo de adolescentes que durante a súa estadía no instituto pasan do castelán ao galego como lingua de relación cos pares. A súa inclusión nesta categoría vén dada por un único testemuño, obtido na segunda das entrevistas, co que Helena afirma que nos últimos meses da súa permanencia no instituto, e despois de numerosos intentos falidos, logra por fin mudar o seu hábito lingüístico e expresarse “cen por cen” cos pares en galego (véxase extracto MUD 43 neste mesmo capítulo).

Porén, a historia lingüística de Helena está profundamente marcada pola tensión derivada da súa vontade de falar en galego con normalidade, por un lado, e os serios atrancos que vai atopar no seu ambiente cando se decide a intentalo, polo outro. Este pulso entre a ansia galegofalante e a presión inhibitoria do medio é duradeiro no tempo e por veces intenso. Esta tensión vai acompañar a vida escolar de Helena durante os seis anos de estadía no instituto e vai provocar situacións significativas e rechamantes, indicadoras dos avances e retrocesos que ela experimenta na súa arela de ampliar o seu uso real do idioma galego. Helena, lembremos, é unha nena en orixe castelanfalante que vive no seo dunha familia de lingua galega e defensora do uso normal deste idioma. A súa inestábel situación idiomática fica ben resumida desde o minuto un da primeira entrevista, no que a informante de xeito espontáneo fai un repaso da súa orixe, dos seus obxectivos e da súa evolución lingüística. A través deste fragmento vemos como a adolescente Helena, a partir dun determinado momento na súa evolución persoal, prográmase para ir progresivamente gañando terreo ao castelán, introducindo o galego cada vez en máis ámbitos.

Ex. MUD 36 HE1 00:14

HE        A ver, eu de pequena falei pois--- (.) castelán dende sempre. [...] A min sempre me falaron en--- galego pero claro, por amistades e por situación, digamos,

pois sempre falei castelán (.) ata fai máis ou menos un ano e medio, dous anos como moito, dinme conta de que non podía seguir así. Dixen : *Ah, pois mira, polo menos agora (.) aínda que non fale coas miñas amigas o noventa por cento do tempo en galego pois fáloo coa miña familia, cos amigos máis allegados e cousas así, entón xa así vou gañando un pouco terreo ao castelán* :. Por exemplo coas miñas amigas chapurreo un pouco, falo un pouco castrapo, que xa é bastante máis do que facía hai dous anos.

No seguinte fragmento Helena delimita no tempo a aparición das súas inxerencias lingüísticas, que ela establece nos primeiros anos do seu paso polo instituto, e remarca un aspecto que estará presente en toda a súa narrativa, que é o da distancia entre a súa visión teórica sobre o uso da lingua galega e a realidade práctica, o uso que ela fai do galego. Será esta unha práctica do uso da lingua que en todo momento parece ir varios pasos por detrás da teoría. Son tamén de destacar as referencias de orde política que ela utiliza cando se refire á cuestión da lingua.

Ex. MUD 37 HE1 13:50

HE De pequena dábame igual. Non era para nada consciente e aínda así, cando vas maior, cando estás en primeiro ou segundo da ESO pois (0.5) si, eras mais consciente pero como sentíame moi rara tal, e era como nacionalista de posturoo digámolo así, (.) tal. Entón--- (0.5)

EN Hmh.

HE Pois si que é moi recente esta preocupación que teño eu pola lingua e pola situación. Realmente [a miña consciencia] da situación política é moi recente. Antes pois non tiña máis que decir.

Minutos máis tarde na entrevista Helena volve incidir, moi expresivamente, no aspecto da mencionada distancia entre teoría e práctica.

Ex. MUD 38 HE1 20:29

HE Realmente dinme conta xa fai moito tempo. Xa en primeiro da ESO xa era consciente de todo iso. Xa, en plan, ata razonaba de, en plan : *Ah, isto non pode ser, tal* :. Pero digamos que aínda non tiña unha conciencia real do--- da situación. (1.0). Creo que (inintelixible)/. Como dixen antes, íaseme pola boca todo o que dicía.

Nun momento determinado da súa evolución Helena decide romper co hábito de se dirixir aos pais en castelán, aquel costume adquirido desde o momento no que comezou a falar. En realidade, Helena nunca se tiña dirixido aos pais en galego até que na adolescencia decide mudar de lingua. Ela confía na boa vontade dos pais, ambos galegofalantes, a quen considera aliados nesta tarefa. Son persoas cuxa comprensión e axuda considera garantida. Helena, ao decidir a mudanza de lingua no medio familiar, diríxese aos pais para lles pedir que lle “dean un toque” cada vez que se lle escape o castelán. Porén, o hábito pode máis do esperado e Helena relata como a nai falla na súa tarefa de control. Por outro lado, neste mesmo fragmento Helena fai memoria do momento en que o galego lle empeza a fluír con naturalidade diante das amigas.

Ex. MUD 39 HE1 21:02

HE Entón díxenlles aos meus pais en plan, vale : *Cada vez que en plan/ cada vez que fale en castelán dicídemo* :. En plan : *Dádeme un toque* :.

EN Hmh.

HE Pero ao final eles estaban tan acostumbrados a oírme en castelán--- (0.5)

EN Que xa non cho daban.

HE Que non mo daban porque facíao/ empezaba a falar en galego. Despois cambiaba ao castelán e entón dicía, entón : *Mamá, que estaba falando en castelán* :. [E ela dicía] : *Ah, eu que sei! Non me daba conta* :. Ata que (.) non sei por que, fai dous anos, na feira medieval, acórdome (0.5)

EN Hmh.

HE Empezoume a saírme natural, o galego. (0,5) Fixen “pla!” entón xa me empezou a saír natural.

Noutro momento da primeira entrevista Helena volve sobre o tema dos pais para ilustrarnos con algún dato de interese. Segundo a narración de Helena os pais, moi explicitamente, fanlle saber que a decisión de mudar de lingua é algo que lle corresponde enteiramente a ela, e que eles non participarán no proceso máis do necesario e, en todo caso, fuxirán de impoñerlle á súa filla a lingua na que debe falar. Os pais, segundo Helena, posúen a experiencia negativa do irmán maior —hoxe tamén galegofalante a tempo completo— con quen os esforzos para procurar que se expresase en galego no seu día non deran os resultados apetecidos.

Ex. MUD 40 HE1 36:13

HE Digamos que coa radio e--- como que entrei máis en conciencia. Sí. Xa foi a conciencia total e dixen eu : *Bah, esto non pode seguir así* :. Foi cando mais ou menos xa lle fun dicindo aos meus pais pero meus dicíanme que : *Non queremos obrigarte a nada. Xa probamos con teu irmán e non funcionou :. E-- : *Que non nos gusta eso de impoñer* :.*

EN =Hmh=.

HE : =Entón= *tí tes que facer o cambio por tí mesma. Porque ti queiras. Non porque nós te esteamos dicindo Helena, galego; Helena galego* :.

Na primeira afirmación do anterior fragmento Helena fai referencia á *radio* como xeradora de conciencia lingüística. Estase a referir ao programa de radio en lingua galega do instituto no que ela comeza a participar, a partir dos quince ou dezaseis anos, xunto co informante Paulo e outras alumnas e alumnos de varias idades. Esta actividade, impulsada polo EDLG do instituto, intenta, entre outros obxectivos, servir de axuda para a mudanza do hábito lingüístico dos participantes que o desexasen. Durante as tarefas relacionadas co programa os alumnos e alumnas que nel participan falan en galego, por máis que noutros ámbitos escolares sigan a se expresar en castelán cos pares. Este é o caso de Helena, quen nun fragmento que segue o anterior fai unha relación das persoas con quen dentro do instituto fala en galego.

HE Pero por exemplo no--- instituto si, falo galego cos profesores que falan galego porque me é moito máis fácil. (1.5) E--- (') por exemplo coas--- (.) da secretaría, cos conserxes e cousas así, pois si, que eso si que de entrada pois sempre fálolles en galego. (0.5) Pero con outros profesores que levo toda a vida falando castelán pois si que é--- éme máis difícil.

Este último fragmento é significativo tanto polo que di como polo que non di. Á parte das dificultades que Helena puidese atopar para falar con profesores cos que se tiña consolidado un hábito castelanfalante, bótase en falta un grupo esencial na relación das persoas coas que Helena fala galego: as amizades. É tempo de acudir a outros capítulos do presente traballo para examinar cal é a relación que no aspecto lingüístico Helena profesa coas súas amigas. Temos en mente que no caso de Estela, a anterior informante, a existencia dun reducido núcleo de amizades cando menos comprensivas co uso do idioma galego como lingua normal serviu de circunstancia que posibilitou e facilitou o paso de Estela a galegofalante non diglosizada.

Máis a situación de Helena parece ser diferente. No capítulo 6 *Efectos da singularidade como galegofalantes e ataques por razón de lingua provenientes dos iguais* existen varios fragmentos nos que Helena dá conta de actitudes negativas por parte das súas amigas en resposta aos seus intentos de expresarse en galego con elas. No extracto SIN 34, que segue inmediatamente ao consignado neste mesmo capítulo como MUD 39, Helena fala da reacción das amigas cualificándoa como de “unha especie de rechazo” cando no contexto da feira medieval da Vila ela se pon a falar en galego. No extracto SIN 35 Helena remítenos a actitudes negativas das amigas cando decide pasar da teoría defensora do galego á práctica galegofalante. No extracto SIN 35B Helena pide ás amigas que non se metan con ela e a deixen falar galego en paz, despois de que unha delas fai un comentario improcedente por esa causa. E no extracto SIN 36 Helena é acusada por unha amiga de profesar o radicalismo lingüístico cando nunha conversa intrascendente expresa a súa opinión favorábel a trocar un ene por un eñe nun sinal que anuncia o paso do *Camino de Santiago* pola Vila.

Todos estes testemuños, obtidos da narración de Helena, fálannos dunhas relacións difíciles coas amigas, cando menos no aspecto lingüístico. Percíbese un rexeitamento evidente, por máis que a propia Helena sexa no seu discurso inconstante na aplicación deste cualificativo: unha veces fala de *rechazo*, outras veces *négao* (véxanse extractos SIN 34, 37 e 40). Con todo, as diferenzas da situación de Helena coa de Estela son neste punto evidentes. Helena parece

carecer dun círculo de amizades castelanfalante mais favorábel ao uso da lingua, ou polo menos comprensivo coa súa utilización, como Estela posuía. A Helena parece faltarlle unha Patricia (véxanse extractos MUD 31 e MUD 32) que a entenda e a favoreza no seu obxectivo de acadar a normalidade galegofalante.

Sendo así, non é raro que a actitude lingüística de Helena padecese altos e baixos en relación co uso práctico do galego, e se fose instalando a medio camiño entre a ansiada práctica galegofalante e a imposición social do español que Helena percibe provinte do seus círculos máis próximos de amizades e de compañeiras e compañeiros do instituto. A primeira entrevista a Helena prodúcese no mesmo mes no que aproba o segundo curso de bacharelato, pouco despois do exame de selectividade. Cando Helena é preguntada sobre a evolución da súa práctica lingüística nos anos de bacharelato, responde que no último curso, finalizado uns días antes, os seus intentos por manter unha conversa íntegra en galego coas compañeiras adoitaban rematar en fracaso. Era ela quen despois de comezar en galego non era capaz de manter esa práctica por moito tempo. O contorno abafantemente castelanfalante e, ao parecer, non demasiado respectuoso coas diferenzas idiomáticas, acababa gañando o pulso.

Ex. MUD 41 HE1 46:35

HE En Primeiro [de bacharelato eu falaba] máis ben castelán [no instituto].

EN Hmh.

HE Pero este último ano digamos que cando empezaba a conversación/ a conversa pois si que empezaba--- en galego. Pero despois iba como facend// chapurraba, chapurraba e pasaba ao castelán. (Risa leve) Facía así como unha cousa súper rara.

Non se trata exactamente de que Helena carecese da oportunidade de falar en galego con algún compañeiro ou compañeira do instituto. No extracto SIN 38 Helena dá conta da existencia dunha amiga que provén dun concello rural próximo á Vila que lle “entra” en galego cando están soas, mais cando chegan as outras pásanse ao castelán. E no extracto SIN 39 Helena comenta sobre o uso circunstancial, só despois de consumir alcohol, que outro alumno procedente do mesmo concello fai do galego. Por outra banda, durante a estadía de Helena no equipo de redacción do programa de radio, presenza que dura aproximadamente dous anos e que remata cando Helena comeza a cursar o bacharelato, o idioma galego era habitual entre os compoñentes deste grupo

redactor. Despois, Helena manifesta falar sempre en galego co tamén informante Paulo, co que nalgún momento coincide como compañeiro de curso e ao que atribúe un papel de liderado en cuestións organizativas relacionadas co movemento estudantil e co uso práctico da lingua. Máis, segundo o testemuño de Helena, a súa relación con Paulo parece circunscribirse a determinados terreos nos que prima a definición política. No seguinte fragmento Helena dá expresiva conta da calidade da súa relación con Paulo. Política e lingüisticamente falando, el e ela pertencen a outro mundo, son doutra casta.

Ex. MUD 42 40:06

HE Si, nós entre nós falabamos en galego e todo. (0.5) Pero é que xa somos digamos (risa leve) doutra casta.

EN Hmh.

HE Xa--- temos outras preocupacións xa non só temos unha preocupación polo galego. Xa temos unha preocupación política. Entón digamos como que eso sempre acompaña.

Con todo, a relación con este compañeiro dentro do instituto non durará moito tempo, pois Paulo abandona o centro escolar despois de cursar cuarto de ESO. Helena seguirá durante dous anos máis no centro. Sexa polo que for, ningunha destas persoas serve como o apoio definitivo para que unha indecisa Helena dea o paso crucial e se instale no galego como lingua normal de relación cos pares.

Non obstante, este panorama vai mudar na segunda das entrevistas, cando Helena proporciona un novo dato á información xa fornecida sobre a súa práctica lingüística. Isto sucede cando afirma que, despois dun período inestábel e contraditorio, nos últimos meses da súa estadía no instituto o pulso se resolve coa mudanza do seu hábito lingüístico para o “cen por cen” en galego.



HE Nos últimos meses de segundo de Bac xa era cen por cen galego.

EN Ai, si?

HE (Asinte) M---. Antes falaba castrapo, así como (')/ saltaba [de un idioma a outro], dicía, en plan, se levaba rato falando cun colega, o sea, cos meus colegas si que falaba--- castelán. En plan, empezaba unha conversación nova pois si, falaba en galego. Era como--- moi raro.

EN Hmh.

HE Nos últimos meses de segundo de Bac xa--- xa---//. Bueno, os últimos meses, podo dicir seis meses, sete meses, no? ('). Pero na última etapa de--- do instituto si que--- falei cen por cen galego.

Rematamos o estudo sobre a mudanza lingüística de Helena cun fragmento de alta significación. Este extracto refírese á cerimonia de gradación que anualmente se acostuma celebrar nos institutos para despedir aos alumnos e alumnas que rematan o segundo curso de bacharelato, que no caso de Helena foi celebrada poucos días antes da entrevista. Nesta ocasión, segundo se recolle no diario de campo, un profesor, certamente non demasiado significado coa defensa do idioma galego e observador na dita cerimonia, coméntalle ao investigador un dato que incluso a el mesmo lle chamou a atención. Tratábase da total ausencia do idioma galego nos discursos do alumnado participante nesa cerimonia. Esta lingua, segundo o observador, só fora utilizada de xeito ritual polo director e por outra autoridade administrativa presente no acto. Todos os alumnos e alumnas que tomaran a palabra fixéranos en idioma español.

Sen ser preguntada expresamente polo tema, Helena fai referencia a este feito na primeira das entrevistas. Faino como coorganizadora e participante no acto. Helena recrimínase a si mesma por ter permitido tal situación, que ela mesma cualifica de vergoñenta. E no medio da súa narración, Helena fai nova referencia ás súas amigas, tamén coorganizadoras da cerimonia, para expresar con rotundidade a súa opinión sobre elas. Sinxela e directamente, segundo Helena coas súas amigas calquera razoamento en temas lingüísticos é imposíbel.

HE Pero por exemplo a nosa gradación, que eu tiven que--- o sea, dinme conta cando estaba/ durante a gradación e dixen : *Merda, tiven que estar máis metida* : (.) porque foi totalmente en castelán. [...] Foi vergonzoso, de verdá. Eu cando estaba aí dixen : *Ai---*, *como puiden permitir esto?* :. De verdá. Porque eu como foran as miñas amigas e coas miñas amigas non se pode razonar. É que non se pode. Entón pois dixen eu : *Pois paso totalmente* : (.) Pero fixen mal.

EN =Hmh=.

HE =Fixen= moi mal. (Voz baixa) Pero bueno. Agora xa está.

A historia lingüística de Helena durante os seus anos de estadía no instituto é a historia dun conflito lingüístico librado tanto interna como externamente. É a historia dun lento combate, mantido no tempo, entre a súa vontade galegofalante, reforzada por unha ideoloxía aparentemente ben asentada, e as fortes restricións ao uso normal do galego que lle chegan do medio social no que vive, vehiculizadas principalmente polo seu círculo máis próximo de amizades. É unha historia, en resumo, dunha inhibición mantida ao longo de moitos anos cuxo escenario é en grande parte o instituto, e que só nos últimos meses e despois de ter xerado moita inestabilidade se verá vencida. Esta mesma inhibición imposta desde o medio é a que acompañará aos outro catro informantes, quen a pesar da súa vontade e dos intentos ensaiados por mudar de lingua na súa relación cos pares, non o conseguirán até perderen de vista o instituto despois de rematar o seu período escolar nel.

### 11.3. A MUDANZA IDIOMÁTICA INHIBIDA: OLALLA, VITORIA, ABEL E ROSA

Clasificamos estes catro informantes no último grupo, formado por un alumno e tres alumnas que optaran polo castelán como lingua de comunicación cos pares no momento da súa incorporación ao sistema de ensino regulamentado, en educación infantil. A pesar de telo desexado e incluso intentado nalgunha ocasión, este e estas adolescentes non conseguiron reverter os seus usos lingüísticos cara ao galego mentres estiveron no instituto. Lembremos que son persoas que noutros ámbitos da súa vida se expresan en galego sen dificultade. Olalla e

Vitoria nunca perderon a fala galega no medio familiar; os seus pais e nais son todas elas e eles recoñecidos e públicos defensores da normalización da lingua. Abel e Rosa, fóra do instituto, han tomar parte en colectivos e asociacións que traballan a prol da normalización da lingua. Con iso e con todo, a súa vontade de se expresaren en galego cos pares no instituto viuse nalgún momento frustrada, coutada a causa da presión social en contra, sendo varias as circunstancias e as persoas que actuaron de inhibidoras e que provocaron que estes catro adolescentes, tres raparigas e un rapaz, non acadaran cotas de normalidade no uso do galego até abandonaren o instituto. Entremos en cada un deles e tratemos, a través do seu testemuño, de debullar as causas e os axentes que, actuando no seu medio social e sobre todo no seu medio escolar, serviron de inhibidores da súa vontade de se expresaren en galego con normalidade.

#### OLALLA, OU A INVENCÍBEL FORZA DO HÁBITO ADQUIRIDO

Examinemos primeiramente o caso de Olalla. Segundo o seu testemuño, a pequena Olalla, galegofalante na casa, mudara de lingua para se comunicar cos pares á entrada na escola. Esta precoz opción vai situar a Olalla nunha situación moi complicada e vai crear hábitos duradeiros que marcarán o seu desenvolvemento idiomático até o día de hoxe. O feito de se volver castelanfalante para algúns ámbitos mentres mantiña o galego para usos familiares vai traer un profundo malestar interno e unha grande inestabilidade á nena Olalla (véxanse extractos ANT 42 a ANT 45). Aclaremos co seguinte fragmento, antes de nada, cal era o sentimento de Olalla en relación á lingua durante a súa primeira infancia. Neste extracto Olalla di tres cousas de interese. Primeiramente, declárase como “moi extremista” en relación á súa actitude favorábel á lingua galega. Despois manifesta certos sentimentos contraditorios diante de persoas ás que quere, aínda sendo castelanfalantes. E por último confesa o que será unha constante no seu discurso cando fala dos seus hábitos lingüísticos: a vergoña, esta vez provocada polo feito de falar castelán fóra da casa.

Ex. MUD 45 OL1 08:35

OL Non sei. Cando---/ é que--- cando era pequena era moi--- pero moi, moi, moi extremista, eh? Inda que--- (1.0) (voz baixa) non sei. Disimulaba un pouco (risa). Odiaba moito á xente que falaba en castelán [...].

EN Hmh.

- OL E--- non sei (4.0). Despois por exemplo había xente que--- (1.0) [eu] quería, que sabía que falaban en castelán, e tiña sentimentos un pouco contrapostos, tamén.
- EN Hmh.
- OL (2.0) E ao mesmo tempo eu avergonzábame de min mesma por falar en castelán con todos, bueno, menos na casa.

Efectivamente, será este da vergoña, xunto co malestar inherente a sufrila, un tema recorrente en Olalla cando describe a súa complicada posición entre as augas da dúas linguas, pois, como viramos en Uxío neste mesmo capítulo, é capaz de sentir vergoña, alternativamente, por falar castelán ou por falar galego. No capítulo 5 *Antecedentes* especifiquei este aspecto con todo o detalle posíbel. No extracto ANT 27 daba conta de como Olalla sentía vergoña polo feito de pensar en falar galego en contextos onde debía falar castelán. No fragmento ANT 36 Olalla conta unha anécdota na que describe a vergoña sufrida por falar castelán diante dos pais, nunha situación idiomáticamente comprometida na que tanto pais como amigas están presentes no mesmo momento e no mesmo lugar. No fragmento ANT 43 Olalla manifesta sentir vergoña de si mesma por falar castelán na escola. No fragmento ANT 44 Olalla sinte vergoña polo feito de que os da casa saiban que fala castelán na escola. No fragmento ANT 45 Olalla insiste no sentimento de vergoña que sentiría por falar galego na escola. É neste extracto cando Olalla, na actualidade (2017) persoa con unha moi satisfactoria experiencia como actriz teatral amadora, describe o seu rol castelanfalante da súa infancia como produto dunha especie de personaxe que ela mesma creaba.

No seguinte extracto, e despois de definirse como “galegofalante en espírito” naquela altura, Olalla dá conta dalgún intento de saír da súa complicada situación lingüística e converterse en galegofalante desprexuízada e sen vergoña, incluso no ambiente escolar. Os intentos van ser, porén, tímidos, inconcretos e tardíos. Neste fragmento Olalla volve incidir sobre o tema da vergoña e manifesta que este sentimento comezou a desaparecer a medida que se foi facendo maior e máis crítica. Cando é preguntada por posíbeis intentos de falar en galego coas compañeiras de centro educativo, responde:

EX. MUD 46 OL1 28:11

OL Ao mellor fixen algún intento, pero esto que che dura--- dez minutos.  
=Tampouco era---=

EN =Con que resultado?=  
=

OL Resultado--- negativo (risa).

EN Por?

OL (2.5) A ver, eu sempre quixen falar en galego (.) pero é que--- me daba moita vergonza, entonces---

EN Cando che deixou de dar vergoña? [...]

OL A ver, no instituto--- cando me volvíñ así un pouco máis rebeldilla---.

Poucos minutos máis tarde Olalla concreta algo máis sobre algún dos seus intentos e declara que “a veces”, e supostamente cando se atopaban elas dúas soas, no último curso da súa escolaridade no instituto falaba en galego con Vitoria, quen entón era compañeira de clase.

Ex. MUD 47 OL1 30:47

EN E ti seguiches falando en castelán.

OL Si.

EN (1.0) Durante toda a túa escolaridade no instituto.

OL Si, en segundo de bacharelato (1.0) a veces falaba en galego con Vitoria. Pero, eu que sei, a veces.

Na seguinte pasaxe, cando o entrevistador inquire novamente sobre os intentos de falar en galego coa súa compañeira Vitoria —feitos que esta informante confirmará posteriormente nas súas entrevistas— Olalla dá unha boa descrición do valor e a permanencia no tempo dos hábitos lingüísticos adquiridos. Aquela primeira decisión de se expresar en castelán coas amigas vaise manter longamente no tempo entre grandes tribulacións internas, e unha vez arraigada é difícil de desinstalar. Olalla dá conta neste extracto dos seus hábitos lingüísticos actuais. No momento

da entrevista Olalla é unha xove de vinte e dous anos de idade, galegofalante con todo o mundo aínda que manifesta seguir mudando de lingua coas amigas dun xeito moi parecido ao que Helena describe no extracto MUD 43 deste mesmo capítulo: comeza as conversas falando en galego para despois pasarse ao castelán que as súas interlocutoras falan, e faino por costume ou porque “se lle vai a pinza”.

EX. MUD 48 OL1 40:27

EN Entón dis que en--- en--- bacharelato, en segundo de bacharelato fixeches algún intento de pasarte ao galego.

OL E--- =si=.

EN =Polo menos=, polo menos con Vitoria.

OL Si [...]. Si, pero non--- (1.0) (‘) É que como (.) coas miñas amigas falaba sempre en castelán, tamén--- (2.5). Xa non---/. Si, seguíame dando un pouco de vergonza pero sobre todo que--- non--- (1.0) estaba acostumbrada. [...] De feito a veces con elas (1.0) (‘) que xa non as vexo case nunca, a veces con elas, como falan en castelán, pois (0.5) falo tamén castelán.

EN Hmh.

OL Inda que agora falo en galego con todo o mundo pero (1.0) aínda--- (3.5)

EN Coas túas amigas.

OL Si, pero--- (1.5) supoño que por costume ou--- porque--- (.) se me vai a pinza. Ao principio falo en galego e despois (.) váiseme a pinza.

Nos primeiros compases da segunda das entrevistas Olalla fai en poucas palabras un resumo moi preciso dos principais trazos que conforman a súa narración sobre a mudanza de lingua e do paso, no seu caso temporalmente frustrado, do castelán ao galego durante a adolescencia. Á parte do recorrente tema da vergoña, que parece ser unha característica especialmente marcada na personalidade de Olalla, aparecen nesta informante certos trazos xa observados en Helena e, como veremos, noutros dos entrevistados: grande distancia entre a visión teórica e a práctica idiomática e sentimento dunha grande presión social en contra do uso do galego o seu círculo de amizades. Esta presión faise especialmente insufríbel na adolescencia, etapa na que

a informante describe como unha fase da vida na que se evita destacar socialmente. Do testemuño de Olalla certificamos novamente a sensación dos informantes sobre a existencia de persoas que, no medio do seu círculo de relacións próximas, se van rir de que unha adolescente fale en galego.

Ex. MUD 49 OL2 01:47

OL Si, eu creo que desde pequeno xa estás condicionado e despois éche difícil cambiar. Ao mellor (1.0) claro (1.0) cando eres adolescente pois xa (.) entendes as cousas máis---/ analizas de outra forma. [...] (') É que as primeiras vivencias son moi importantes. Aínda que despois queiras falar en galego, aínda que despois desenvovas unha visión crítica, éche difícil dar o paso. Porque as primeiras vivencias xa as tes aí.

EN E por que é tan difícil dar o paso?

OL (1.5) Eu no meu caso foi por vergonza. Por non//, bueno, cando eres adolescente--- normalmente non queres destacar. Bueno, queres ser como todos para non---/ para que non se rían de ti nin nada porque que non tes moita seguridade.

Por certo, Olalla fai neste exacto unha precisa descrición do *habitus* bourdieuano (ao que en capítulos posteriores farei referencia), adquirido na etapa infantil e máis tarde moi difícil de contrarrestar.

Un comentario á parte merecería neste punto o encontro ocorrido entre Olalla e aquel grupo de alumnos que, provenientes do medio rural próximo á Vila, adoitaban falar en galego entre eles no autobús, antes de entraren no instituto (véxase extracto SIN 24). A pesar de seren tanto ela como eles, xunto coa tamén informante Vitoria, de orixe familiar galegofalante, nunca chegou a haber unha comunicación especial entre todos eles, senón máis ben todo o contrario. Incidiremos máis detalladamente neste punto no apartado seguinte, no que Vitoria comenta sobre a existencia deste grupo de alumnos na súa clase.

## VITORIA, OU A INCOMPLETA CONQUISTA DOS ÁMBITOS

Despois de ter optado polo castelán como lingua de relación cos pares nos comezos da educación infantil, a até entón galegofalante Vitoria, irmá de Estela, afirma non ter intentado retomar o uso normal da lingua galega na escola durante toda a educación primaria. Na primeira das súas entrevistas só lembra que a súa coetánea Olalla, compañeira de centro educativo, puidese ter mantido o uso do galego algo máis ca ela, mais afirma tamén que non tivo moito contacto con Olalla, posto que nesa época ían en clases distintas. O resto das compañeiras e compañeiros eran castelanfalantes.

As cousas comezan a mudar a medida que Vitoria se fai maior e entra no instituto, sobre os doce anos de idade. É en terceiro da ESO, xa con catorce ou quince anos, cando Vitoria di recibir influencias que lle abren os ollos a novas realidades. No extracto INF 33 dábase conta do relato de Vitoria sobre a influencia positiva recibida de Branca, esa emblemática profesora de galego que, en palabras da propia informante, lle descubre un mundo novo coa literatura medieval. Branca marca Vitoria fundamente coas súas ensinanzas, vehiculizadas a través duns métodos pedagóxicos vivos e afastados de academicismos. Esta profesora é unha inspiración para Vitoria.

Mais o hábito de falar castelán está ben arraigado e a conciencia que empeza a aflorar en Vitoria non serve, de momento, para que comece a concibir unha mudanza de hábitos lingüísticos. Así nolo comenta Vitoria no seguinte fragmento: a experiencia enriquecedora obtida de Branca non transcende ao espazo das aulas; é dicir, ela segue e se expresa en castelán coas compañeiras. De feito, Vitoria non mudará completamente o seu hábito lingüístico até rematar os seus estudos no instituto e marchar á Universidade para estudar filoloxía galega. Tamén é de notar neste fragmento a mención que Vitoria fai de Olalla, a outra informante. Vitoria efectivamente confirma os contactos entre ela e Olalla en lingua galega, mais os testemuños dunha e doutra informante varían en relación á frecuencia que establecen para estes feitos, *a veces* para Olalla (extracto MUD 47), *sempre* para Vitoria.

Ex. MUD 50 VI1 34:16

VI Pero tamén e certo (‘) vou dicir. Aínda que a min me---/ (‘) aínda que me gustara (refírese á influencia da profesora Branca) e aínda que eu o poida ter a día de hoxe como unha experiencia positiva, enriquecedora (.) naquel momento para min tampouco transcendeu a---/ tampouco transcendeu ao espazo das aulas. [...] Eu seguín falando en castelán coas miñas amigas. (0.5) Falaba/ (0.5) falaba con--- con--- con poucas delas, con Olalla, por exemplo,



falaba galego. Ela/ ela e máis eu sempre falábamos en galego (.) e--- cando/ cando falábamos unha coa outra. Logo foi cando/ cando eu marchei á Coruña a estudar filoloxía galega cando en decidín/ decidín pasar a falar/ bueno, decidín (.) ser monolingüe en---/ en galego.

No seguinte extracto, que na narración de Vitoria segue inmediatamente ao anterior, esta informante fala do equilibrio lingüístico entre ámbitos de uso que exercía naquela altura, galego para a casa e castelán para as amigas. Segundo o seu testemuño, non lle daba maior importancia ao tema nin se propoñía unha mudanza, cando menos radical, de hábitos.

Ex. MUD 50B

EN Pero antes no instituto non [falaches en galego coas compañeiras]. Só con Olalla.

VI Non, antes non.

EN Por que?

VI (2.0) Pois non o sei. Supoño que tiña xa moi ben/ tiña moi ben equilibrados os ámbitos de uso, non? da/ da lingua. Entón pois non lle daba máis---/ máis importancia que esa. (0.5) E seguía coas miñas amigas/ as miñas amigas/ o meu círculo de amigas coas que eu saía ou coas que eu quedaba fóra de clase ou coas que eu estaba nos recreos eran todas castelanfalantes. Eu non falaba con---/ non falaba con elas outra cousa que non/ que non =fose castelán=.

O entrevistador insiste en recadar máis información de Vitoria co propósito de comprobar se tal equilibrio era estábel, duradeiro e, sobre todo, satisfactorio para ela. E é aí onde a informante comeza a dar conta dunha evolución lingüística consistente en ampliar progresivamente os ámbitos de uso do galego. Lembremos que a súa irmá Estela implementará no seu día unha estratexia máis radical, pois comezará a falar en galego con todo o mundo, compañeiras incluídas, nun curto período de tempo e dentro do instituto. Vitoria parece escoller un camiño diferente ao da súa irmá. Para empezar, comeza a utilizar máis o galego co profesorado, dentro da aula, e faino cunha certa e confesa intención de reto á autoridade. Na mesma sesión na que se dirixía ao profesor en galego, como a informante expresa moi graficamente, Vitoria dábase a

volta e falaba cos compañeiros en castelán. Repárese na autodescrición de *moi rabuda* que Vitoria fai de si mesma naquela altura:

Ex. MUD 50C

EN =Pero si que che= tería gustado naquel momento ao mellor/ e--- empezar a falar máis galego?

VI Si. Si. E ademais fíxeno. O sea, fíxeno. Eu recordo que xa no ámbito académico (.) comecei a dirixirme máis aos profesores en galego. Sobre todo cando había unha---//. Eu/ eu era moi rabuda. Sempre fun moi rabuda durante---/ durante---/ durante o instituto e si que recordo que igual nas clases si que o facía máis como--- (') como que me estaba dirixindo máis a unha autoridade, non? Entón eu si que aí/ si que asumín máis o galego como--- como lingua de uso. Lingua/ lingua de uso académico. Logo xirábame, dábame a volta a falar cun compañeiro e falaba en castelán co compañeiro. Aí si que xa non había outra. Eso era así. E fóra de clase tamén (.) en castelán.

As cousas, certamente, parecen comezar a moverse e o equilibrio entre ámbitos do que Vitoria dá conta comeza a dar leves síntomas de inestabilidade. Mais incidamos novamente na utilización do galego como arma de contestación á autoridade, no que parece ser unha característica que definirá a conduta lingüística de Vitoria nesa etapa. No seguinte extracto, que é inmediata continuación dos anteriores, Vitoria manifesta que tamén comezou a utilizar o galego noutros ámbitos, como os exames e as actividades de clase, no que podería ser considerado como unha estratexia envolvente orientada a ampliar progresivamente os ámbitos de uso do galego, mais que de momento deixa fóra o ámbito máis duro de atacar, o da relación coas amizades. Tamén neste fragmento Vitoria defínese como unha adolescente sempre presta a reaccionar ante a inxustiza, aínda que para iso tivese que enfrontarse ao profesorado.

Ex. MUD 50D

EN [...] Utilizabas o galego como un desafío cara/ cara ao profesor?

VI Si.

EN Hmh.

VI Eu creo que si. Eu creo que era así, que guerreaba con--- con iso, cos profesores. E sempre procuraba/ sempre que había un ataque, calquera aberración, calquera cousa eu sempre era a primeira en/ en revirarme cara-- -/cara aos profesores. E si, os exames comecei a facelos sempre xa--- en---/ en galego---, as actividades de clase tamén en galego (.) e si que/ si que fun cambiando, si que fun virando máis cara---/ aumentando usos, non?

Interrompamos brevemente este fío sobre a evolución idiomática de Vitoria para dar conta dun elemento que non pode pasar desapercibido para o investigador. Trátase dun tema xa sacado á luz con anterioridade por Olalla, que durante algúns cursos da ESO foi compañeira de aula de Vitoria. Este feito concrétase na existencia dun outro tipo de alumnado galegofalante, cando menos parcialmente, dentro da aula de terceiro de ESO destas dúas informantes. Lembremos que Olalla, tal e como se pode comprobar no extracto SIN 24, dá conta da existencia dun grupo de alumnos que, provindo dun medio máis rural nos arredores da Vila, estaba composto por adolescentes que falaban en galego entre eles ao baixaren do autobús, mais mudaban para o español nada máis cruzaren a porta do instituto. Nese fragmento Olalla centra a súa atención nun dos membros do grupo, un alumno que segundo ela ía de “paleto gracioso”, dicindo “tacos en galego” e cousas polo estilo. Non é difícil colixir, a partir das palabras de Olalla, a pouca empatía que esta informante profesa por este tipo de alumnos.

No seu testemuño Vitoria certifica a existencia deste alumnado rural e, para alén, identifica entre eles a unha alumna, xa enteiramente castelanfalante desde o principio. Vitoria, dicimos, enriquece con novos datos o perfil deste alumnado: repetidor de cursos, diglósico, rural e de ambiente familiar galegofalante. O investigador insiste, cunha longa pregunta, sobre a posíbel existencia dun mínimo de complicidade entre a entrevistada, galegofalante na casa e defensora desta lingua, e aqueles alumnos ou alumnas que aínda falando en castelán dentro dos muros do instituto, tiñan o galego a flor de pel e facían incluso un uso circunstancial del.

Ex. MUD 51 VI2 12:07

VI [...] Eles eran repetidores e a min coincidírame en terceiro cando me tocou na clase con eles. E--- si que---, bueno, si que é certo que tiñan/ eran--- xeralmente castelanfalantes pero de cando en cando (.) tiñan---/ bueno chapurreaban así un pouco, misturaban un pouco de galego e ti si que lles

percibías, eu polo menos si que o percibía (.) que viñan dun ambiente galegofalante e--- e que tal. =Si=.

EN =Nunca= se deu en ti como persoa, naquel momento non galegofalante pero si favorable ao uso do galego, nunca se deu unha conexión con este/ con este alumnado así--- polo asunto da lingua ou eso, non? Un acercamento, ou non sei, ou unha complicidade con eles ou algo diso?

VI Non =especialmente=.

Cando o entrevistador insiste no tema, pois considera especialmente significativa esta falta de conexión entre galegofalantes parciais aínda que pertencentes a dous mundos diferentes, Vitoria reafirma a súa falta de empatía con eles. Sorprendentemente para o investigador, a característica de compartiren o uso familiar da lingua galega non serve para provocar que salte unha muxica de complicidade entre ela e eles. É máis, Vitoria afirma ter máis conexión e, en definitiva, entenderse mellor cun tipo de alumnado castelanfalante con outra sensibilidade cara á lingua galega. Nas súas palabras, con castelanfalantes máis *tolerantes*. Para alén, Vitoria chega a afirmar que este tipo de alumnado chamaba a atención no ambiente vilego. No seu interior, o investigador lamenta fondamente non poder ter a man o testemuño deste tipo de alumnado rural para debullar axeitadamente a súa perspectiva.

Ex. MUD 51B

EN =Ou [chegaches a sentir] unha= camaradería, ou unha---/ unha especial comunicación con eles?

VI Non. (') Polo tema da lingua, non. Non especialmente. De feito, podía ter máis conexión con xente que era castelanfalante pero que (.) aínda que non asumisen a lingua si que notabas pois que tiñan outra sensibilidade ou que podías falar destes temas, non? Pois daquilo da---/ da inxustiza do Decreto [de plurilingüísmo], de---, bueno, dalgunhas cuestións así, que podían ir saíndo na clase ou nalgún tipo de debate con algún profesor. [...]. Esa simpatía tiña máis cara compañeiros que eran--- castelanfalantes pero que igual eran máis tolerantes que estes compañeiros que si que falaban galego pero---//. Porque ao final era do medio natural do que---/ do que viñan. [...] Eles chamaban a atención dentro de---/ dentro do conxunto da xente da Vila, iso si que é certo.

É na primeira das entrevistas na que aparece na narración de Vitoria un compañeiro que ben pode exemplificar o tipo de alumno castelanfalante mais con sensibilidade cara ao galego que esta mesma informante nos debuxa no anterior extracto. Trátase de Hansel, amigo, cómplice, compañeiro de escapadas escolares e de gustos musicais, co que Vitoria se relacionará en terceiro ou cuarto de ESO. A petición do entrevistador Vitoria define a súa relación con Hansel e o uso, limitado mais efectivo, que eles, sempre fóra do instituto, puidesen facer do idioma galego na súa comunicación. A resposta é clara: fóra do instituto, algo de galego. Dentro, nada.

Ex. MUD 52 VI2 18:35

EN Con Hansel, dentro do instituto falabas galego? (Adiántase á resposta que imaxina) Non.

VI (1.0) E--- Non. Pero fóra/

EN Fóra si.

VI Fóra si. Porque Hansel e máis eu, bueno, coincidimos aí en terceiro ou cuarto. Foi cando nos empezamos a relacionar e tal, e si que fóra (.) si que mantiñamos algo de---//. Escoitábamos música en galego, recordo. Skacha, un grupo de Vigo de punk, que nos gustaba moito--- o rollo (risa leve) e si que iamos---//. Faltábamos a clase un montón e estábamos alí seguido metidos no local de ensaio que está alí enfrente [...] e si que el e máis eu tiñamos así algo-- de comunicación en galego. [...].

Como noutros informantes, o derradeiro fragmento que presentamos da narrativa de Vitoria ben puidese servir de resumo da súa intervención en materia de mudanza lingüística. Nel, Vitoria compara dous ambientes, dous afastados mundos de imposíbel confluencia, mais dos que ela fai parte na mesma etapa da vida. Dun lado Vitoria dá conta do contexto de comodidade no que se move na súa relación con Hansel e o seu mundo. Era alí onde ela se sentía ben, era alí onde ela comeza a falar en galego coas amizades, fóra da familia. O contraste pono Vitoria no mundo das súas outras amigas, as castelanfalantes entre as que na memoria da informante destaca especialmente unha, que fai un imprudente comentario sobre a negativa sensación que, durante unha visita á casa de Vitoria, lle produce ouvir aos pais falar en galego. Lembremos que nos

extractos ANT 32 e ANT 33 daba conta da dificultade que Vitoria experimenta, dos sete aos trece ou catorce anos, en asumir que os seus pais falasen en galego en público, práctica idiomática que, aos ollos da informante, os convertía en persoas estrañas no ambiente vilego no que vivían. Obviamente, as actitudes das amigas como as descritas no seguinte parágrafo darían bo pé para que xurdise tal sentimento na Vitoria nena e preadolescente. Esas amigas e eses ambientes dalgún xeito parecen influír decisivamente en Vitoria para inhibir o seu paso a galegofalante completa, de xeito que só cando se incorpora a un novo mundo, despois do instituto, é capaz de recuperar o uso normal da lingua.

Ex. MUD 53 VI2 22:02

VI [...] Pero é certo que nestes ambientes eu era cando--- cando realmente estaba--- estaba cómoda. E--- Ff! Claro, era así. Hansel coñecía unha rapaza que era de [localidade próxima], que viña dalí e que era simpatizante do BNG, xa con dezaseis anos, e xa falábamos todos en galego, non? [...] Si, sentíame ben nese ambiente. Pero claro, logo era o contraste de verme coas miñas outras amigas (0.5) e aí si que se--- si que notaba a tensión. Elas eran--- eran castelanfalantes. Incluso tiven algunha amiga en terceiro da ESO que era (.) contraria ao galego, pero manifestamente, non? De/ de vir á miña casa e de comentarme : *El rollo raro de tus padres hablando gallego. Así en plan, porque--- esto es un peligro, ¿sabes?* : [...] Os ambientes a min marcábanme moito daquela.

É esta unha colección de sentimentos moi afastados dos que, segundo a súa propia narración, profesa a Vitoria de hoxe, monolingüe en galego e enormemente valoradora da firmeza lingüística e vital dos seus proxenitores.

#### ABEL, OU A INHIBICIÓN POR MEDO

O testemuño de Abel é dos máis directos e descarnados dos que se recollen neste traballo. Abel fala directamente, vai ao gran e sen rodeo nas súas respostas e nas súas descrições. Chegados ao punto que agora nos ocupa, as mudanzas de lingua na adolescencia, a narración de Abel posúe un dobre valor. Por un lado, é un relato que con trazos sinxelos e contundentes describe a súa propia evolución idiomática, ou a ausencia dela, mentres sen morder a lingua mete o dedo

na chaga dos elementos que a inhibiron. Por outro lado, a narración de Abel é un valiosísimo testemuño, obtido de primeira man, sobre a evolución, os avatares lingüísticos e a intensa problemática doutros dous informantes, Uxío e Paulo, dos que é coetáneo e compañeiro de nivel.

En realidade, non hai demasiados datos novos que engadir aos xa expostos noutros capítulos sobre a inhibida mudanza idiomática de Abel dentro do instituto. Fai falta, iso si, reordenar toda esta información para obtermos un perfil axeitado da evolución deste informante a partir do seu claro e diáfano testemuño. Abel, lembremos, optara polo idioma español para se dirixir aos iguais na súa entrada en educación infantil. De ambiente familiar no que se combinan os dous idiomas, cos pais a falarlle en castelán e aos avós en galego, a súa elección oríéntase cara á lingua que menos problemas lle puidese causar (véxase extracto ANT 53), e está motivada, en definitiva, pola presión social, existente a favor do castelán e en contra do galego, expresada aquí en termos de maioría abafante de falantes de castelán entre os seus pares (extracto ANT 54).

Estas son, obviamente, análises que Abel fai desde os seus vinte anos de idade, que son cos que el conta cando se fai a entrevista. Deixemos a un lado de que xeito obran aos tres anos de idade as circunstancias que Abel presenta como determinantes para optar por unha ou outra lingua, tema sen dúbida merecedor dunha análise moito máis ampla, e continuemos co seu relato. Neste último fragmento ANT 54 observamos outros datos de interese: que tal elección lle proporciona un dilatado período de estabilidade nos seus hábitos lingüísticos que lle dura até os derradeiros anos de educación primaria ou os primeiros de secundaria; que dos seus compañeiros só Uxío optou por manter o galego familiar no ambiente escolar e que o feito da singularidade idiomática do galegofalante Uxío no medio dun mar de castelanfalantes comeza a provocar en Abel unha certa inquietude. “Que pasará con este idioma?”, pregúntase ante o panorama observado.

De feito, a situación lingüística de Abel non representa especial problema durante a educación primaria: castelán cos compañeiros, salvo quizá con Uxío, e grande presenza do idioma galego no currículo escolar, até o punto de ser escolarizado nalgúns cursos en auténticos programas de inmersión. Abel garda destes tempo un especial e grato recordo (véxase extracto ANT 51). Porén, este período de graza comeza a se quebrar cando en sexto curso de primaria Abel é instalado nunha clase na que a profesora non fala galego (extracto ANT 52), e chega definitivamente ao seu final cando entra no instituto. Abel déixao moi claro no seguinte

fragmento, no que relata que cando no novo centro escolar un profesor falaba en galego, el lembraba os felices tempos de primaria onde, rodeado deste idioma, estaba “como na casa”.

Ex. MUD 54 AB1 05:00

AB Sempre que me falaban en galego (1.0) na---/ na ESO, sempre recordaba os bos tempos no [CEIP da Vila]. (1.0) Na miña educación primaria. E sempre me gustaba. E sempre/ estaba como na casa. (3.0) Si.

Certamente, as circunstancias van mudar de maneira drástica coa nova idade adolescente e co novo centro escolar, no que Abel é testemuño dos ataques aos que por cuestión de lingua comeza a ser sometido o galegofalante en solitario Uxío, o seu referente idiomático. Segundo o testemuño de Abel, un desconcertado Uxío atura inerte unha situación que sofre en silencio (véxase extracto SIN 10). Abel cualifica esta situación de enfermidade social (extracto SIN 11) contra a que pouco se pode facer, e remarca que os ataques a Uxío, dos que chega a describir un que consistía en facerlle “o acento gañán do galego”, se deben non á súa persoa senón á lingua que fala (extracto SIN 13). Como resultado do acoso prodúcese en segundo ou terceiro da ESO a claudicación de Uxío como galegofalante, detalle co que Abel se sente impresionado e o decepciona fondamente (extracto SIN 48). O equilibrio idiomático logrado durante a maior parte da educación primaria cun ensino maioritariamente en galego convértese no instituto nun inferno.

Non é unicamente o caso de Uxío o que Abel observa como compañeiro de instituto atacado polo feito de falar en galego. O informante tamén é testemuño dunha situación comparábel á de Uxío, mais na que o elemento político, totalmente ausente no acoso efectuado sobre aquel informante, faise máis patente. Trátase do caso de Paulo. Abel afirma que a raíz da evolución ideolóxica de Paulo e do seu novo hábito idiomático de se expresar en galego (véxanse extractos MUD 20, 21 e 22 neste mesmo capítulo) houbo “xente (compañeiros de instituto) que xa empezaba a putealo pero en serio” (extracto SIN 51), recriminándolle a súa ideoloxía e a lingua que falaba (extracto SIN 51B). Abel chega incluso a dar pistas sobre a ideoloxía e o sexo dos acosadores de Paulo (extracto SIN 51C). A pesar de que os ventos sempre lle han soprar de fronte, e ás veces cunha enorme intensidade, o adolescente Paulo nunca claudicará no seu uso do idioma galego. Con todo, a reacción social en contra que Abel observa influirá decisivamente



na evolución idiomática deste informante, actuando de inhibidora dunha mudanza cara ao galego que nel non se producirá até perder de vista o instituto.

Certo é que Abel recibe por parte de profesores e profesoras do instituto outras mensaxes que puidesen animalo a considerar factíbel o feito de mudar de lingua cos compañeiros e utilizar o idioma galego con normalidade. Abel manifesta estar ao tanto das actividades do EDLG e toma con especial interese as clases de galego da profesora Branca, ás que se sente atraído polo seu estilo e o seu contido (véxase extracto INF 37). A pesar diso, os coñecementos que recibe en materia de Lingua Galega, coa parte sociolingüística incluída, non son abondo determinantes como para aconsellar unha mudanza de lingua que se desexa, mais que se ve imposíbel no ambiente social circundante. No imprescindible extracto SIN 46 Abel deixa isto ben claro. Nas súas palabras, no instituto “tomas conciencia do que é o galego, pero perdes conciencia en canto á praxe”. Na súa opinión, cremos que certificada polos feitos observados, hai pouca xente (alumnas e alumnos) que se atrevan a dar o paso de falar en galego e meterse nun “problemón”.

Ante este panorama, non é de estrañar que Abel desista definitivamente da idea de considerar emprender un uso normal do galego no instituto cos compañeiros e compañeiras. Isto fica claramente expresado no seguinte fragmento, xa consignado noutro capítulo como SIN 47. Polo seu valor e a súa pertinencia reproducímolo novamente. Nel, Abel afirma non falar galego porque non quere que sobre el se reproduza a situación de ser albo de ataques que por esa causa están a soportar Paulo e Uxío. Nas idades da adolescencia, segundo Abel, o único que che queda ante estas situacións é aguantar.

Ex. MUD 55 AB1 21:37 (SIN 47)

AB E--- como para cambiar (de lingua)! (risa) Mimá!

EN Notas moita presión =(inintelixíbel)=.

AB =Si---. E a Paulo= Só que vin os exemplos de Paulo e Uxío dixen eu : *Non quero ser un deles* : (risa). E iso. (0.5) Cando eres maior igual te defendes máis. Pero-- nesa idade, ti que fas? Pf! Tragar. (0.5) Si.

No extracto SIN 46C Abel manifesta que non fai capaz de mudar de lingua durante toda a súa estada no instituto e que a causa de tal inhibición foi simplemente o medo de falar galego alí dentro. O adolescente Abel, que fóra do instituto participa en colectivos que pulan pola

normalización da lingua, só trocará castelán por galego ao rematar os seus estudos de bacharelato. No seguinte fragmento, Abel, coa súa claridade habitual, responsabiliza ao instituto de non poder ter feito efectiva a práctica lingüística que desexaba e declara que, se as condicións idiomáticas e sociais do instituto fosen as do CEIP onde cursou primaria, tal práctica teríase seguramente obrado.

Ex. MUD 56 AB1 14:52

EN De todas formas no instituto non/ non te atreviche a dar o paso de falar en galego

AB Non. (2.5) Non. (.) (Con rabia) Egh! (2.0) A verdá é que non. (1.5) Foi cando saín de aí. (1.5) Ps! Eu creo que pola educación que che dan. (1.0) Se fora o [CEIP da Vila], traspasábao a esa etapa no---/ no instituto e eu creo que cambiaría.

Sen ocupar un papel estelar ou de liderado dentro do grupo de alumnado sensíbel coa lingua galega existente dentro do instituto, Abel é un excepcional e sagaz observador de todo o que acontece coa lingua no medio no que se move. A súa longa experiencia escolar xunto a Uxío, amigo a quen estima e admira, e a súa observación dos turbulentos avatares que acompañan a Paulo durante a súa estadía no instituto, converten a Abel nun referente de primeira orde para obtermos testemuño sobre feitos que son clave neste traballo. A observación destes panoramas sociais e persoais actúan decisivamente sobre el e inhiben a súa vontade de se expresar en galego con normalidade dentro do ambiente escolar. Abel achaca directamente a causa da inhibición ao medo de utilizar unha determinada lingua nun ambiente, lembremos, presuntamente educador como o do instituto. O testemuño de Abel serve, por outra banda, para marcar a diferenza entre o ambiente percibido de respecto cara ao galego vivido no CEIP durante a educación infantil e primaria, que é por veces descrito como ideal, e o severo endurecemento das condicións que o adolescente observa ao entrar no instituto. Para o observador Abel, o trato dispensado a Uxío e Paulo como galegofalantes acadará niveis de inhumanidade.

## ROSA, OU A PERCIBIDA INCAPACIDADE PARA FALAR GALEGO NORMALMENTE

Rosa, con pai galego e galegofalante e nai non galega e castelanfalante, é outra das informantes nas que o uso de ambas as linguas se combinaba na casa antes da súa entrada no sistema escolar. No momento de comezar a etapa de educación infantil, a pequena Rosa opta polo maioritario castelán para se comunicar cos seus iguais. As lembranzas que Rosa posúe do seu paso pola educación infantil e primaria non parecen concordar, canto á valoración positiva do uso e a consideración da lingua galega, coas doutros informantes como Abel ou Paulo. Certamente, non será até chegar á adolescencia cando Rosa desenvolva un interese especial pola lingua galega. Isto sucede cando entra en contacto con Paulo, a quen atribúe un papel de animador e organizador dun grupo de adolescentes que traballan a prol da lingua derredor do Colectivo cultural existente na Vila.

Comentei nun punto anterior que Rosa non se considera a si mesma unha boa comunicadora oral. Na súa narración combina frecuentemente as palabras coa expresión xestual, polo que unha boa parte da súa capacidade expresiva se perde na transcripción. Como veremos moi especialmente nos fragmentos que seguen, Rosa deixa con frecuencia as frases inacabadas, o que me obriga a tratar de aproveitar ao máximo as secuencias orais das que dispoño, habitualmente rematadas en trazos expresivos xestuais e non verbais. Mais voltemos ao seu incipiente interese pola lingua galega, xurdido na adolescencia. Ao igual que sucede con Paulo, existe un interese motivado por unha toma de consciencia sobre a lingua encadrado no nacemento dunha perspectiva social máis ampla. E existe, tamén como en Paulo, unha outra circunstancia persoal e familiar que vai contribuír decisivamente ao atractivo pola lingua, algo que ela mesma nos vai aclarar no seguinte extracto. A conversa xira sobre as causas e os tempos do seu interese pola lingua galega cando Rosa, xunto ao eito de coñecer e traballar con Paulo, fai referencia ao seu pai, había pouco falecido, como persoa a que ela tiña identificado co uso desta lingua. A morte do seu pai impeleuna a “facер algo” polo idioma.

Ex. MUD 57 RO1 12:43

RO Si, cando coñecín a Paulo, (.) m---, o sea, estaba empezando o Colectivo, me  
=parece=,

EN =Si=.

- RO O Colectivo en si, e tal. E iso---, tamén--- (.) a raíz do meu pai, de que (0.5) me falaba galego e tal, tamén me--- (')/ non sei, me sentía que---, (1.0) non sei, que tiña que--- facer algo, sabes?
- EN =Hmh=.
- RO =Entón---= pois iso, a raíz de Paulo, coñecín o Colectivo e xa me fun involucrando máis e, bueno, e logo e--- Agir e tal, e agora Erguer<sup>27</sup>. Entón (.) estou---
- EN Hmh.
- RO Pero foi si, segundo, terceiro cando coñecín a Paulo, que me---
- EN Hmh.
- RO Que me deu por---, sabes? Por---//

O investigador non pode evitar o feito de imaxinar a Rosa e Paulo, dous adolescentes até entón castelanfalantes, comunicándose en galego movidos por unha oportuna combinación de dúas causas de índole moi diversa, a súa conciencia social por un lado e polo outro o influxo, sentido como presenza, de dúas persoas galegofalantes recentemente falecidas, o avó en Paulo, o pai en Rosa. O entrevistador inquire sobre este influxo paterno e atópase cunha resposta non exenta de carga emocional. Entre silencios frecuentes e frases entrecortadas, Rosa expresa o seu sentimento de perda e describe ao seu pai como aquela persoa que desde pequena lle falaba en galego.

Ex. MUD 58 RO1 14:27

- EN E despois (.) ti acabache de nomear tamén a teu pai, non?
- RO Si.
- EN Como que te sentiche un =pouco---=
- RO =Si=, claro, si.
- EN Ao desaparecer el, non?

---

<sup>27</sup> Agir e Erguer son organizacións estudiantís nacionalistas.

- RO Claro.
- EN Hmh.
- RO Claro. (.0.5) Hm. Foi---/. (1.5) Que non sei, foi--- (')/ Tamén--- ao ser el quen me falaba sempre en galego---. (0.5) Que---/ non sei. (0.5) =Ademais/=
- EN =Como= se deixara algo aí.
- RO Claro. Hm. (1.0) (Baixa a voz) Exacto. (1.5). (Voz moi baixa) Entón pois---/ (risa leve).

Xa convertida en galegofalante, Rosa comeza o seu labor no Colectivo, esa asociación maiormente xuvenil, onde os adolescentes se xuntan para facer actividade cultural en galego, e faino xunto con outros adolescentes entre os que se atopan Paulo e Abel. Alí encontra un ambiente favorábel no que desenvolver a súa vontade de falar en galego e realizar conxuntamente outras actividades de contido social e reivindicativo.

Ex. MUD 59 RO1 15:40

- RO Para min o Colectivo era como algo--- (') no que me sentía cómoda. Así--- que me gustaba--- facer--- (0.5) á parte--- do galego tamén facíamos mais cousas, en plan (') o feminismo--- eu que sei. (') [...] O tema--- estudantil, tamén. [...] Fixemos palestras sobre a Lomce. [...]

Porén, este paso ao idioma galego non deixa de ser parcial. No seguinte fragmento, Rosa manifesta non falar en galego máis que no Colectivo e cando viaxa a unha determinada poboación da provincia de Ourense onde mora a familia paterna. O seu novo hábito lingüístico sêrvelle, iso si, para mellorar a súa capacidade expresiva en lingua galega, mais o instituto é un ámbito que, como noutras persoas informantes, se resiste especialmente á mudanza de idioma do castelán para o galego.

Ex. MUD 59B

- EN Nese momento cambias os teus hábitos lingüísticos no instituto?

- RO Non.
- EN Non.
- RO A ver, [...] En primaria, en galego, na clase de galego, costábame falar en galego e tal, coa profesora e tal, [...] pero xa na ESO non me costaba. En plan, que me falaba en galego e eu contestáballe en galego, o sea---, non tiña--- non tiña problema.
- EN Pero dentro do instituto e fóra do instituto cos teus amigos e amigas seguiche falando castelán.
- RO Si. Castelán. Salvo no Colectivo, con Paulo, Ramón e--- pouco máis, m--- sempre en castelán.
- EN O único sitio onde falabas galego era no Colectivo.
- RO Si. E cando iba a Ourense.
- EN Cando ibas a Ourense.
- RO Cando vou, si.

Tamén como noutros informantes, hai toda unha serie de persoas e circunstancias que impiden que o transvasamento do castelán ao galego sexa un proceso que se produza suavemente, libre de ataduras e sen obstáculo. No seguinte fragmento Rosa confirma non ter podido mudar de idioma dentro do instituto a pesar de telo intentado. Á fin de contas, Rosa acaba percibíndose a si mesma como unha persoa incapaz de efectuar tal mudanza.

Ex. RO1 MUD 60 26:54

- EN No instituto seguiches falando castelán e punto, non?
- RO Si, si.
- EN Aí non cambiache a práctica lingüística para nada, non?
- RO Que va.
- EN Nin se che ocorreu.
- RO A ver, si que se me ocorreu.

EN Pero non--- non--- non me vexo capaz. Nin agora.

Para sabermos cais foron algúns intentos de falar galego fóra do colectivo debemos acudir a outros capítulos deste mesmo traballo. No extracto SIN 44 Rosa dá conta dun significativo lance: despois de pasar un fin de semana falando galego nunhas determinadas xornadas, Rosa volta á Vila e utiliza esta lingua con normalidade e sen problema na casa. Mais cando se atopa coas amigas e exhibe abertamente o seu recentemente estreado hábito lingüístico, segundo as súas propias palabras, ármase “a de Cristo”. Rosa fica bastante sorprendida con esa actitude das amigas. Despois de telo sufrido en propia carne, este incidente válelle para reflexionar sobre o papel que cumpre o idioma galego na nosa sociedade, sobre todo cando é utilizado por unha adolescente na Vila (extracto SIN 44B). Ante o rexeitamento das amigas, Rosa recúa na súa actitude e volve falar castelán con elas (extracto SIN 44C), mais, segundo a súa propia descrición, tampouco isto lle servirá para librarse enteira da presión das amizades, pois o seu uso do galego nas redes sociais fai que sexa alcumada de “hipócrita” por utilizar a lingua galega nuns ámbitos e a castelá noutros (extracto SIN 44D). Como resultado, Rosa insiste sobre a súa propia incapacidade para realizar a súa vontade de chegar a falar normalmente en galego no contexto social onde vive, e pon como exemplo de mudanza de lingua a Paulo e Abel, a pesar de que o testemuño que posuímos sobre este último non concorde exactamente coa idea que Rosa expresa sobre a mudanza de lingua obrada nel (extracto SIN 44E).

Para alén disto, lembremos, nesa altura Rosa está sendo testemuña doutro feito que ela mesma remarca nas súas entrevistas, que é o ataque efectuado sobre Paulo dentro do instituto por causa do seu paso do castelán ao galego. Trátase, como coñecemos, duns ataques combinados que proveñen tanto de compañeiros como de membros do profesorado (extractos SIN 55 e de SPR 13 a SPR 14B). Son ataques que, camuflados frecuentemente como bromas, se repiten durante unha boa temporada sobre o novo galegofalante (extractos SIN 51 a SIN 53), aínda que sen conseguir finalmente dobregalo.

Esta presión inhibitoria bloquea un uso normal do galego e provoca que Rosa consolide o seu hábito de falar en castelán coas súas amizades, exceptuando os ámbitos relacionados co Colectivo e o mundo do asociacionismo xuvenil. Entón, despois de ter tratado de mudalo, o hábito de falar en castelán coas amigas consolídase, como noutros informantes, de maneira fortísima, insalvável para a Rosa de hoxe, provocando nela unha incómoda brecha entre os seus desexos e a súa práctica lingüística real. No transcurso da primeira entrevista Rosa dá fe dos ámbitos nos que pode falar galego sen problema e nos que lle parece a día de hoxe imposíbel.

Entre os primeiros contamos o do ambiente da clase do centro de estudos urbano onde no momento da entrevista (2016) cursa os seus estudos ou os relacionados con actividades diarias como viaxar en autobús ou preguntar calquera cousa aos descoñecidos. Porén, o hábito de falar castelán coas amizades tradicionais ou con certos membros da familia aparece inamovíbel. Lembremos que a nai de Rosa non é galega e nunca falou en galego con ela, unha circunstancia que non se dá na maioría das outras persoas informantes, de ambiente familiar galegofalante. Esta diferenza de uso segundo o ambiente vémosla expresada pola informante nos dous seguintes extractos, moi próximos temporalmente entre si no transcurso da entrevista:

Ex. MUD 61 RO1 22:37

RO [...] En clase podo falar perfectamente galego, pero--- cos meus amigos xa é unha costumbre de falar castelán

EN =Hmh=

RO =Que= me é moi difícil--- (falar en galego).

Ex. MUD 62 RO1 23:55

RO Por exemplo, no bus [...] ao buseiro pódolle falar en galego ou se vou preguntar algo--- a un banco. Coa xente desconocida non me---/ non me resulta difícil (.) pero si, ca xente---/ ca miña nai, por exemplo--- non. (1.5) Que non. Sentírame moi rara. (1.0) (Voz baixa) Si.

A crónica do intento de mudanza de lingua de Rosa no seu círculo de amizades e no instituto inseriuse na procura dunha situación que permitise o uso do idioma galego con normalidade, con tanta normalidade como puidese ter o uso da outra lingua oficial no contexto social onde Rosa vive. Mais este obxectivo viuse, máis unha vez, frustrado. A causa de tal fracaso está, segundo Rosa, na falta de anonimato á que se ven sometidas as mozas e mozos que falan galego nese contexto social. Na súa percepción existe unha clara identificación dos mozos e mozas que falan galego como posuidores dunha ideoloxía política situada non soamente no ámbito da esquerda, senón daquela parte máis radical dese espectro político. Poden existir galegofalantes idosos, mais as persoas novas que falan con algunha normalidade nesta lingua son excluídos de calquera anonimato e marcados como políticos.



RO [...] Socialmente non está--- moi aceptado (0.5) que alguén fale galego porque tamén--- se--- se asocia á--- á esquerda máis esquerda aínda que [...] haxa xente de dereitas que fale galego porque hai mogollón de avós, por exemplo. Pero no--- na xente xoven--- ou tal (.) eu penso que se asocia moito á esquerda radical [...].

Segundo ela nolo conta, a historia de Rosa coa lingua galega posuiría, en canto á ampliación de ámbitos se refire, o que se podería considerar como un efecto de rebote. Despois de se decidir a emprender o intento de utilizar a lingua galega con normalidade —unha decisión na que, como en Paulo, se conxugan causas ideolóxicas e afectivas— Rosa ensaia o novo hábito lingüístico en ambientes favorábeis. Mais cando chega o ensaio ao duro ámbito das amizades de sempre prodúcese, ao igual que na maioría dos informantes, reaccións de rexeitamento. Esta resposta negativa couda a iniciativa da adolescente e inhibe o seu uso da lingua galega nese contexto, por moito que noutros se manteña. Acábase entón por afianzar fortemente o hábito de se expresar en castelán coas amigas, tal e como sempre se fixera, até o punto de inducir en Rosa unha sensación de incapacidade para mudar de lingua nese inexpugnábel ámbito.

#### 11.4. CONCLUSIÓN

Unha ollada xeral na evolución dos procesos e circunstancias das mudanzas de lingua efectuadas polos informantes na súa etapa adolescente dá para extraer unha serie de conclusións que seguidamente resumo.

En primeiro lugar, vemos que ningún dos tres galegofalantes que decidiron manter esa lingua na relación cos pares á súa entrada na escola foi capaz de soste-la práctica do uso normal do galego máis alá da adolescencia. As claudicacións no uso da lingua prodúcese como efecto dunha prolongada presión social en contra, exercida dentro do instituto tanto por alumnos como, en menor medida, por membros concretos do profesorado. É unha presión inserida nun contexto escolar por veces contraditorio, mais maiormente hostil co idioma galego. Son claudicacións que supoñen dramas persoais de consideración e que se producen sen intervención dos responsábeis educativos ou dos servizos de apoio e orientación do centro de ensino.

Ningún destes tres informantes —salvo quizá e de modo moi tanxencial, Ánxela, quen nun momento determinado se declara *progaleguista*— entende a súa opción de falar en galego como unha opción política e moito menos partidaria. Tampouco os argumentos cos que son atacados teñen unha base política, cando menos explícita. Trátase simplemente da non aceptación e da persecución ao diferente, exercida por outros adolescentes para quen a cultura e a lingua galegas vense como estrañas ou indesezábeis, carecen de valor ou son símbolo de atraso e de identificación co deostado mundo da aldea.

O influxo favorábel á lingua galega que estes alumnos galegofalantes puidesen ter atopado dentro do ambiente escolar, exercido por membros concretos do profesorado ou, eventualmente, por parte do alumnado comprensíbel co seu hábito lingüístico, non foi suficiente como para conseguir que mantivesen o uso do idioma galego nun medio desfavorábel. A presión en contra, exercida principalmente por compañeiros e compañeiras de instituto e en ocasións materializada mediante accións de serios ataques por razón de lingua, foi máis forte e gañou a partida.

As tres persoas informantes que emprenden o camiño inverso e conseguen entre fortes dificultades acabar expresándose en galego coas compañeiras e compañeiros de instituto, posúen no momento de dar o paso para o galego unha conciencia precisa do papel deste idioma na sociedade. A súa actuación en defensa e uso da lingua é reivindicativa e ten unha intencionalidade concreta inserida no mundo do social. Non se rexistran situacións de alumnos ou alumnas que sen esta conciencia e este obxectivo se propoñan mudar de lingua do castelán para o galego. Todos os informantes, e en especial aqueles que emprenderon o espiñento camiño de trocar español por galego para se relacionaren cos pares, son conscientes da súa perda de anonimato: unha vez que como adolescentes se poñen a falar en galego son automaticamente marcados no seu medio, considerados como persoas portadoras dunha determinada ideoloxía política.

Todas as persoas informantes, tanto as que claudican no uso do galego como as que emprenden con maior o menor suceso o camiño contrario, empregan unha determinada estratexia orientada a un fin concreto; as primeiras en procura da integración, as segundas movidas polo obxectivo de lograr situar o idioma galego en parámetros de normalidade na sociedade onde viven. Hai diferenzas interindividuais que determinan o éxito ou o fracaso das diferentes estratexias. Os referentes familiares, as características da personalidade de cada informante e a maior ou menor presión do contorno inmediato son factores que inflúen decisivamente no resultado das accións emprendidas.

Finalmente, o feito da existencia de catro informantes que non son capaces de mudar de hábitos lingüísticos no instituto, a pesar de telo desexado e intentado, e da realidade das considerábeis dificultades para falar en galego con normalidade no instituto atopadas por todas as persoas informantes, indícanos o desfavorábel que resulta na súa percepción o ambiente escolar para o uso normal desta lingua. Sustenta esta idea a existencia de lugares seguros, refuxios onde falar galego non está socialmente penalizado e onde case todos os adolescentes presentes neste traballo acaban por algún tempo acudindo. A percepción dos informantes sobre estes espazos de liberdade onde o galego é vehículo de comunicación normal será o obxecto do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 12

### LUGARES SEGUROS (LUG)

Outra das constantes que se repiten con frecuencia nos relatos das persoas entrevistadas é a referencia ao que chamaremos *lugares seguros*, ou espazos onde a presión social contraria ao uso habitual do idioma galego por parte de adolescentes desaparece, sendo substituída por un ambiente de tolerancia ou de proacción cara ao uso da lingua. Estes lugares, frecuentemente cualificados polos informantes como *cómodos* e *tranquilizadores*, convértense en espazos de liberdade onde os adolescentes galegofalantes poden exercer como tais sen se preocupar por seren censurados ou continua, inoportuna e molestamente interrogados por causa da súa opción lingüística.

O noso concepto de lugares seguros vén basicamente coincidir co que Joshua Fishman (1991) introducira como *breathing spaces* ou lugares onde os membros dunha comunidade lingüísticamente minorizada poden literalmente darse un respiro reparador e expresarse no seu idioma sen ser singularizados, incomodados ou atacados. Segundo o autor, estes respiradoiros son espazos que “as pequenas culturas requiren para a súa coexistencia nun mundo dominado por mastodontes etnolingüísticos” (*op. cit.*, p. 28). Baixo o nome de *safe spaces* ou espazos seguros o concepto ten un longo percorrido na pesquisa etnolingüística, frecuentemente aplicado a escolas chamadas complementarias ou suplementarias, que son centros de ensino onde as crianzas de comunidades étnicas e lingüísticas minoritarias ou minorizadas reviven e reforzan a súa cultura orixinaria, frecuentemente en complementariedade e interacción coa lingua e cultura maioritaria e dominante (e. g., Blackledge & Creese, 2008; Çavuşoğlu, 2013; Conteh & Brock, 2010; Creese & Martin, 2008; Mirza & Reay, 2000). Pola súa parte, Cavallaro e Serwe (2010, p. 131) cualifican de *safe havens* ou portos seguros os minguentes lugares onde o idioma malaio en Malaisia pode ser falado sen interferencia nin presión do inglés. Xa no noso país, O’Rourke e Nandi (2019) e, sobre todo, O’Rourke (2019), fan referencia aos respiradoiros que en forma de centros sociais ou escolas alternativas membros da nosa sociedade crean como espazos nos que, principalmente, mozos e crianzas poden desenvolver a súa lingua sen interferencia nin presión do español. Son modelos que, pola separación de galego e español que fomentan, sitúanse moi próximos aos iniciais de Fishman e contrarios á práctica do xa

comentado *translanguaging* (véxase punto 8.1.) que algunhas das experiencias primeiramente citadas reclaman.

Nas nosas persoas informantes, estas áreas de libre expansión poden ser lugares efectivos ou simplemente desexados, poden ocupar un espazo físico ou poden ser virtuais. Aclaremos: existen dentro das narrativas dos informantes cando menos catro espazos que identifico como lugares seguros. O primeiro deles, o único relacionado directamente co instituto, é o ámbito do programa de radio que o EDLG (antes *equipo de normalización da lingua galega*) produce, no que dúas das persoas informantes teñen durante algún tempo unha destacada participación. Outro destes espazos é o do Colectivo, unha asociación defensora da lingua e a cultura galega allea ao instituto mais nalgún sentido moi próxima a el, posto que parte dos seus integrantes son alumnas e alumnos do centro escolar. Esta asociación, equiparábel ás que O'Rourke (2019) describe no seu citado traballo, conta cunha sección de mocidade e un espazo físico propio onde as e os adolescentes se reúnen. Un terceiro lugar onde, segundo o seu testemuño, case todos os e as informantes se poden expresar en galego sen seren recriminados é o espazo virtual, as redes sociais, que en ocasións anteceden a outros espazos non virtuais como escenarios do uso da lingua galega polas persoas informantes no seu proceso de mudanza de lingua. E, finalmente, dentro do discurso dun bo número de informantes aparece con forza e nitidez a idea liberadora da fuxida desde a Vila cara Santiago de Compostela, lugar que eles e elas consideran e comprobán como favorábel para poderen dar rédea solta ás súas arelas lingüísticas e falar en galego sen problema. En todo caso, estes catro lugares, xunto con algún máis do que particularmente fai uso algunha das informantes e que no seu momento explicaremos, actúan na mente e na práctica lingüística dos e das informantes como refuxios, como portos seguros nos que se gocecer da sensación de incomodidade, cando non de aberta hostilidade, que como adolescentes galegofalantes reciben do medio social no que viven, e moi especialmente do medio escolar.

Examinemos, pois, as construcións destes lugares que os e as informantes fan nas súas narrativas, e comecemos polo máis próximo ao instituto, que é o ámbito do programa de radio.

### 12.1. O PROGRAMA DE RADIO, DENTRO E FÓRA DO INSTITUTO

No primeiro trimestre do curso 2012-2013, aproveitando as posibilidades materiais e organizativas que ofrece unha modesta emisora de radio comunitaria sita nun barrio popular dunha cidade próxima, o EDLG do instituto organiza unha actividade de radio escolar coa participación voluntaria dun pequeno grupo de alumnas e alumnos. De todas as persoas

informantes, a maioría delas alumnas do instituto naquela altura, só dúas, Helena e Paulo, participan activamente na nova experiencia. Durante esta fase inicial do funcionamento do programa, toda a actividade relacionada con el faise fóra de horas lectivas e fóra do espazo físico do instituto. O programa é realizado en directo a unha hora determinada dun día concreto da semana, e é emitido desde o estudio que a emisora posúe naquel barrio da cidade próxima. Dáse entón unha clara separación de ámbitos, tanto no temporal como no espacial, entre a actividade da radio e a actividade académica do instituto, unha separación que terá, como veremos, o seu correlato no ámbito idiomático.

Nas súas entrevistas Helena reclama a actividade no programa de radio como unha que lle proporciona unha apertura de miras respecto á consideración do idioma galego. O traballo no programa colabora a impulsar na adolescente unha ampliación dos ámbitos de uso da lingua galega, que non acabará sendo completa até varios anos máis tarde (véxase o apartado *Helena, ou o longo e prolongado pulso* no punto 11.2). Con todo, non hai nada na narración desta informante que nos informe textualmente de que o programa de radio representou para ela un lugar seguro ou un espazo de liberdade, aínda que a miña impresión derivada da observación participante así o suxira. O programa de radio funcionou durante algúns anos como un *terceiro espazo* (Gutierrez, 2008; Gutierrez & Tejeda, 1999) dentro do instituto, un lugar de aprendizaxe conxunta onde se cruzan os ambientes de aprendizaxe formal e informal e os roles de docente e alumno se difuminan, até tal punto que debemos situar nese lugar e nese tempo o inicio da motivación deste traballo (Rodríguez Carnota, 2013).

Onde si atopamos claras e directas referencias á consideración do espazo da radio como lugar seguro é en Paulo. Este adolescente, que na altura dos seus comezos no programa de radio conta con dezaseis anos, áchase en pleno proceso de mudanza de lingua do castelán para o galego na relación cos pares, un proceso que desencadeará no seu medio unha serie de fortes reaccións en contra, tal e como se detalla noutros capítulos do presente traballo. Paulo é, lembremos, un adolescente *vilancho* e ben integrado no ambiente da Vila, onde desenvolve actividades públicas relacionadas sobre todo co mundo do deporte. A súa mudanza de lingua supón, polo tanto, un considerábel impacto no seu medio.

O seguinte fragmento, tirado do relato de Paulo, é altamente revelador, pois infórmanos á vez de varias circunstancias de interese. En primeiro lugar, Paulo certifica o valor da súa participación no programa, unha actividade organizada desde o instituto, no seu proceso de mudanza de lingua cara ao galego. En segundo lugar, Paulo confirma o sentimento de inseguranza persoal que acompaña este proceso de mudanza idiomática na etapa da

adolescencia. Despois, o informante establece unha relación entre dous feitos, o do afastamento físico do instituto e da Vila e o de falar en galego con compañeiras e compañeiros cos que habitualmente falaba en castelán. Por último, e de xeito moi significativo, Paulo fai na mesma frase tres referencias consecutivas á sensación de comodidade que lle proporcionaba falar en galego no ambiente da radio sen ser recriminado por tal feito, tal e como o era no ambiente social habitual no que o informante vivía a súa recentemente estreada condición de adolescente galegofalante. Repárese no ritmo pausado do discurso de Paulo nesta fase da entrevista, con prolongados silencios distribuídos polo medio das súas palabras.

Ex. LUG 01 PA1 43:36

PA [O meu cambio lingüístico no instituto] estivo (.) apoiado un pouco polo---/ polo programa de radio, (.) (') que aí sabías que (.) falabas en galego. Ao mellor con/ coa xente do programa (4.0) fóra do---/ do ámbito do programa falabas en castelán, ao mellor. Por esa inseguridade de--- de//. Despois chegabas, eu que sei, quedábamnos para ir a [cidade próxima] a---/ a facer o programa en directo e cousas así (2.5) e xa sab/ xa sabías/ (.) xa estábamos cómodos, falábamnos en galego porque si, porque (1.0) era cómodo. E--- (1.5) tiñas eses espazos de---/ eses espazos de comodidade onde sabías que non che iban decir (2.0) nada por---/ (.) por falar en galego cando sempre falaches castelán.

Días mais tarde, na segunda das entrevistas, cando Paulo é preguntado polos aspectos máis positivos vividos durante a súa estada de seis anos no instituto, o informante volve sobre o tema da radio para reafirmar e enriquecer a información dada na primeira entrevista. Nesta segunda acometida Paulo volve falar de comodidade e acrecenta *tranquilizador* e *tranquilamente* como recursos descritivos para cualificar o ámbito do programa e a súa sensación actuando dentro del, desde a súa perspectiva de galegofalante adolescente. Ademais, Paulo matiza e perfila a calidade dos ataques sufridos desde o seu medio como persoa en proceso de transformación idiomática. O espazo da radio representaba para el ese lugar seguro onde ninguén o tomaría a broma ou o desconsiderase por falar a lingua que desexaba falar.

PA O positivo? O positivo deses espazos (.) que--- que había, que por exemplo un era a radio, na que te sentías cómodo e--- (1.0) podías falan con xente (.) en castelán en clase que despois ibas á radio e--- non sei, era un espazo (2.0) tranquilizador nese sentido porque podías falar galego tranquilamente sen que ninguén se---/ (1.0) te mirara mal nin se rira de ti nin nada.

A descrición do ámbito do programa de radio como lugar seguro, a pesar de apoiarse no testemuño dun só informante, posúe a suficiente claridade e contundencia como para marcar os trazos que definen este tipo de espazos, cómodos e tranquilizadores, que as persoas novas galegofalantes han definir en contraste coas negativas influencias recibidas do seu medio habitual. Outro ámbito semellante ao da radio, esta vez máis sustentado de testemuños varios, atopámolo no chamado Colectivo, esa asociación cultural e xuvenil na que un grupo de informantes participará activamente durante un bo período de tempo.

## 12.2. O COLECTIVO, OASIS E PUNTO DE ENCONTRO

Sito nun barrio non demasiado céntrico da pequena Vila, o Colectivo comeza a desenvolver unha intensa actividade cultural en galego durante a adolescencia dos nosos informantes. No seu modesto local organízanse con bastante éxito de público obras de teatro, palestras, actuacións musicais, presentacións de libros, sesións de monologistas, contacontos e outras actividades pertencentes a un campo que unha escasa programación cultural municipal deixa case baleiro. Os seus socios e socias son principalmente xente moi nova, antigas alumnas e alumnos do instituto en grande parte, moitos deles e delas organizadas ao mesmo tempo en movementos sociais de corte progresista e nacionalista. O Colectivo, que paga un local alugado, convive na altura na que nos situamos cun CSO (centro social ocupado) existente na Vila, de corte libertario.

Despois do interese polas cuestións sociais que Paulo experimenta a raíz dun desastre ecolóxico vivido nos arredores da Vila e das mobilizacións reivindicativas que o seguiron (véxase extracto MUD 20, no capítulo *Mudanzas*), Paulo entra en contacto co Colectivo. Hai varias cousas interesantes que Paulo vai atopar alí dentro. Primeiramente, a actividade cultural do Colectivo vaino pór en contacto cun mundo novo para el, que amplía considerabelmente o seu horizonte vital e que enriquece o seu pensamento. O seu círculo de relacións amplíase, de xeito que comeza a incluír persoas que na altura posúen unha conciencia formada sobre o idioma galego



e o conflito lingüístico. E, sobre todo, Paulo atopa no Colectivo un novo lugar seguro, un espazo de comodidade onde pode falar en galego cos seus coetáneos sen ser recriminado. Todo isto está explicado, nas palabras do propio Paulo, no extracto MUD 22. Na súa narración, Paulo describe a sensación que lle produce a súa participación nas actividades do Colectivo en termos idénticos ás que utilizará minutos máis tarde para describir o ambiente da radio. Neste extracto MUD 22, cuxo final reproducimos agora, Paulo expresa por dúas veces o seu sentimento de comodidade ao poder actuar con liberdade nun ambiente favorecedor do uso do galego como lingua de comunicación normal.

Ex. LUG 03 PA1 26:35 (MUD 22)

PA [E]mpecei a ter maior contacto coa xente, e--- (1.5) pois eu falaba castelán pero--- viña aquí (ao Colectivo), estaba cómodo, falaba galego. Non tiña ninguén que [me dixese] : *Levas toda a vida falando castelán e mañá falas galego?* .: Nin [me dicían] : *E ti falando galego?* .: (0.5) Aquí chegaba, claro, era xente que---/ que antes non coñecía (.) e--- coñecéronme falando galego. Entonces non había ningún problema. A xente falaba galego. Estaba cómodo.

Ao tempo que insiste reiteradamente no abano de sensacións reconfortantes que lle producía o feito de poder falar en galego sen ser importunado, nun espazo libre de presión, Paulo dá máis datos sobre o tipo de adolescente que participa nas actividades do Colectivo. Son principalmente persoas alumnas de ESO no seu propio instituto, ás que, segundo o informante, lles falan en galego na casa. Son rapaces e raparigas da Vila, cun certo nivel de conciencia lingüística sobre o idioma galego, todos e todas elas dunha idade moi semellante.

Ex. LUG 04 PA1 33:59

PA [...] Había un círculo de--- (1,0) de mocidade no Colectivo (.) que--- (1.5) que era xente do instituto. Era xente daquí da Vila que (0.5) na casa falábanlle galego, (1.5) basicamente, porque era a xente así que máis concienciada estábamos. E--- (0.5) éramos xente de segundo, terceiro ou cuarto (2.0) da ESO, non éramos xente máis maior. Creamos un grupo de mocidades do Colectivo. (1.0) E bueno, era xente que nos xuntábamos, xente daquí da Vila, de mais ou menos da mesma idade. (2.0) Pois (1.0) estábamos a gusto entre

nós. Era (.) o espazo onde entre nós falábamós galego, que non---/ (1.5) non sentías (.) esa presión de dicir : *Hostia, a ver que te van dicir por falar galego, toda a vida falando castelán (0.5) e ves agora falando así :*

Mais é hora de mudar de informante e de perspectiva e dar entrada a novos testemuños, diferentes ao de Paulo, que describan o lugar seguro do Colectivo. Estela é unha desas adolescentes que participa no grupo que alí se establece, e faino a partir de cuarto de ESO ou primeiro de bacharelato, é dicir, sobre os dezaseis anos de idade. Ao falar do Colectivo, Estela dá conta do papel de liderado de Paulo, a quen se lle debe organización do grupo da mocidade e quen poucos anos máis tarde chegará a presidir a asociación. Estela, que coñece a Paulo desde tempos de educación primaria por ter coincidido na súa clase, mostra a súa relativa sorpresa pola rápida mudanza lingüística experimentada por este adolescente. Na súa narración, Estela enumera algúns nomes de participantes nas mocidades do Colectivo, todas e todos eles informantes neste traballo, e proporciona un dato de grande interese. Coa súa presenza no Colectivo, Estela descobre a existencia doutras persoas das que, a pesar de seren coñecidas por seren compañeiras no instituto, parece ignorar que falasen en galego ou que quixesen facelo. Non é o instituto, senón unha institución allea a el e situada nun espazo afastado do centro escolar, o que lles serve a todas e todos eles de punto de encontro, de lugar de recoñecemento mutuo como galegofalantes, de oasis onde beber influencias culturais, de vínculo e de base de acción.

Ex. LUG 05 ES1 47:33

ES Si, si. Comecei a vir// [...] É que non sei se foi en cuarto da ESO ou en primeiro de bacharelato.

EN Hmh.

ES E--- (.) o que si que me chamou a atención foi moito Paulo que cambiara---/ (0.5) cambiara a lingua (2.0) M--- (1.0) E si, xuntábamóns aquí e--- bueno pois por exemplo xente que---//. Eu do Abel non sabía que---/ que falara en galego cos amigos, pero aquí con nós falaba en galego. Helena tamén falaba en galego, Rosa. E--- pois vino como algo moi positivo. (0.5) Como algo que---/ eu que sei, que se poderían facer moitas máis actividades (.) dende as que nós

facíamos, dende as mocidades [do Colectivo]. Agora quedou un pouco estancado.

Para Abel o Colectivo serve de espazo de relación social, onde se fala en galego sen problema e se fan actividades varias. É Ramón, un familiar alleo ao centro mais tamén exalumno do instituto, o que pon a Abel en contacto co Colectivo. No seu relato, non pode evitar Abel deixar caer un indicio de algo que puidese ser considerado como unha actitude de desconfianza inicial ante o primeiro contacto co Colectivo e coa súa xente, mais é un lugar que ao final acabará gustándolle. E, principalmente, non vía raro que alí dentro mozos e mozas falasen en galego, ao contrario do que era habitual no medio exterior.

Ex. LUG 06 AB2 19:50

AB Eu entraba aquí---/ si, todo en galego. A verdá, a xente coa que me cruzaba, tal (dá unha palmada, audíbel na gravación, como querendo reforzar a súa afirmación de que todos falaban galego). Eu viña co meu primo, tal.

EN Con Ramón?

AB Si.

EN Hm.

AB Bah, que me influíu bastante, meu primo.

EN Hmh.

AB E--- (1.0) si (1.5), todo en galego, a verdade. Xa decía que--- este sitio, a ver que vai a ser. [...] Pero me gustaba, sabes. Non o vía raro. Estaba Picos, estaba meu primo, estaban os amigos do meu primo que tocaban nunha--- nunha banda.

A presenza de Ánxela no Colectivo non é continua, pois límitase a participar como espectadora nalgunhas das actividades que alí se realizan. Lembremos que Ánxela é esa informante que durante a adolescencia, e segundo a súa propia narración, está a ser vítima de descarnados ataques por parte dos pares, non por causa da lingua que fala, pois xa se tiña pasado ao castelán para falar con eles, senón pola lingua galega que tiña falado de pequena e que podería estar

falando noutros ambientes alleos ao instituto (véxanse extractos SIN 14, 14B, 14C, 14D e SIN 15). É alí, durante as esporádicas ocasións nas que Ánxela visita o Colectivo, onde esta informante atopa unha atmosfera propicia para o uso normal do idioma que de pequena falara e aínda falaba na casa. O seguinte fragmento, no que Ánxela relata as súas impresións e sentimentos que estas visitas circunstanciais lle reparaban, sorprende polas súas escollas léxicas. En primeiro lugar, Ánxela afirma esquecerse por completo do conflito lingüístico que a arrodea e falar en galego con normalidade no oasis dos locais do Colectivo. Momentos despois, mentres Ánxela dá conta dos seus hábitos lingüísticos naquel tempo, esta informante utiliza a contundente expresión de se sentir *corrompida*, fóra daquel lugar seguro que tan escasamente visita, por un ambiente social que a impelía a trocar a súa lingua materna polo castelán.

Ex. LUG 07 AN1 1:01:00

AN Nese momento olvidábame por completo de—/ de que a xente falaba en castelán e nese momento pois empregaba o galego e--- (2.0) (') pero bueno, como/ como xa che dixen [...] nesa época [...] non me xuntaba demasiado.

EN Hmh.

AN Sabes? As poucas veces que ía, si. Animábame (.) con algunhas persoas a falar en galego [...]. Pero si, podía decirse que falaba--- cincuenta por cento en castelán e cincuenta por cento galego polo--- polo tema de que a miña lingua materna fose o galego e que---/ e polo que o ambiente me corrompía e que me tiña que cambiar ao castelán.

Pola contra, Rosa é das adolescentes que participa activamente no Colectivo dun xeito constante. O fragmento no que Rosa dá conta do sentimento que lle produce o feito de falar en galego no Colectivo é, en canto ás expresións utilizadas, moi semellante ás que atopamos noutros informantes como Paulo ou Abel. Hai porén un punto de enriquecedora controversia no relato de Rosa, pois cando é preguntada polo entrevistador, de xeito moi directo, se no espazo do Colectivo se sentía máis *libre* para falar en galego, a resposta de Rosa alberga certa contradición. Por un lado, Rosa reclama posuír a liberdade de falar galego cando queira, mais, acto seguido, fai explícita algunha situación na que tal libre exercicio se ve dalgún xeito dificultado pola presión doutras persoas que lle preguntan por que fala galego, un episodio que nos lembra ao xa relatado en SIN 44 e SIN 44B. Rosa, ao igual que outros informantes, sinte o

Colectivo como ese espazo seguro onde se pode pensar e dicir o que se pensa sen problema e, con certeza, onde ninguén lle vai recriminar a súa opción de expresarse en galego. En definitiva, o Colectivo parece ser para ela ese lugar seguro onde a liberdade formal que proclama toma carta de natureza para se converter en liberdade efectiva.

Ex. LUG 08 RO2 05:50

RO Entre comiñas libre. [...] porque eu son libre de falar galego cando queira, non? Pero [...] (') non te sintes que alguén te vai dicir : *¿Por qué hablas gallego?* ; sabes? En plan (.) pois--- podes--- facer o que queiras e pensar como queiras e--- (1.0) e dar as túas opinións que ninguén--- [se vai meter contigo].

Coa súa claridade característica, Abel non ten problema para espontaneamente cualificar de *máis libre* o ambiente que vive no Colectivo. Ademais, Abel fornécenos unha nova perspectiva que vén enriquecer a descrición do que o Colectivo representa para mozos e adolescentes galegofalantes. Trátase do estímulo que entre eles se van proporcionar para mudar de xeito efectivo os seus hábitos lingüísticos noutros ambientes máis hostís, alleos ao lugar seguro do Colectivo. No seguinte fragmento Abel dá conta do constante aguilloar recibido dos outros membros do Colectivo, que o animaban a mudar de lingua tamén no ambiente do instituto. Abel, dun xeito non exento de graza, opón ante esa insistencia dos compañeiros o relato da dificultade observada para se pasar ao galego no ambiente escolar e os anima, dun xeito certamente hiperbólico, a se converter en invisíbeis, pór as roupas de Harry Potter e utilizar recursos máxicos para acudir ao instituto e, sen ser vistos, comprobar *in situ* os graves obstáculos que o informante habería de confrontar se realizase naquel contexto o transvasamento idiomático que lle reclamaban.

Ex. LUG 09 AB2 22:12

AB [O Colectivo] era diferente, estabas máis cómodo. Era máis--- máis libre todo. (2.5) [...] Aquí todo era (arremeda a expresión dos compañeiros) : *Cambia* [de lingua]! *Cambia! Cambia!* : (Abel respóndelles imaxinariamente) : *Ven á miña clase a ver se cambio. Se che poño o rollo de Harry Potter por encima* (risa) *e a ver como o ves dende fóra* :

Abel prosegue o seu relato para insistir na sensación de comodidade que como galegofalante o Colectivo lle proporcionaba, e describe como *presión* a insistencia dos compañeiros para animalo a mudar de lingua no instituto, desde o castelán para o galego. Máis parece tratarse dunha presión positiva e amigábel, que acaba sendo descrita como axuda.

Ex. LUG 09B

AB [...] Aquí eu estaba comodísimo, home! Mira que me gustaba. Pero--- no resto---//. Logo si que--- cando tomei contacto con todos logo xa fun cambiando [de lingua], ata--- ata agora, tal. [...] Foi presión tamén, en plan [que me dicían] : *Cambia!* :. [...] A veces tamén me axudaron algo, sabes?

O relato de Abel neste punto lévanos a considerar o papel que xoga o Colectivo como fornecedor dun espazo seguro no proceso evolutivo dos adolescentes cara un maior uso da lingua galega, un lugar que se converte en escenario temporal dunha determinada fase da súa mudanza lingüística. Esta perspectiva diacrónica fica oportunamente expresada no seguinte fragmento da primeira entrevista a Paulo. Neste extracto, que segue temporalmente ao LUG 02 no principio do presente capítulo, Paulo sitúa o proceso de mudanza de lingua na sensación de inseguranza propia da adolescencia. Paulo exemplifica mediante a comparación do fumador que quere deixar o seu hábito a dificultade que unha mudanza radical de lingua representa para quen queira habituarse a falar en galego. Deste xeito, Paulo apunta á existencia de estratexias de planificación dunha mudanza lingüística gradual e por etapas, na que o colectivo se representaría como escenario e como posibilitador dunha delas. Para alén, Paulo insiste novamente na sensación de comodidade que o lugar seguro lle inspiraba.

Ex. LUG 09C (PA1 44:23)

PA Porque sempre que es adolescente [...] sempre tes ese grado de---/ de inseguridade en facer certas cousas e (0.5) realizar certas (.) accións. E sobre todo cando tes catorce anos e (.) levas toda a vida falando (0.5) castelán e queres cambiar. É imposible (0.5) cambiar (0.5) do día á mañá. Hai xente que---/ eu que sei, di : *Deixei de fumar. Levaba vinte anos fumando e deixei de fumar (.) dun día pa outro* :. Si, hai xente que si, que o logra, pero (1.0) é raro.

E con catorce anos moito máis. O Colectivo, como che dixen antes, tamén era  
(.) un---/ un espazo onde podía sentirme cómodo falando galego.

Mais o simple facto de achegarse ao Colectivo e comezar a traballar nel tampouco parece ser tarefa doada para algúns informantes. No extracto LUG 06, neste mesmo capítulo, dábase conta de certo indicio de desconfianza inicial expresada polo informante Abel sobre o espazo do Colectivo antes de comezar a frecuentalo. No fragmento que segue, as causas de tal receo fican algo máis definidas. Abel certifica a existencia de reticencias cara ao Colectivo e as persoas que o conforman entre a poboación da Vila, e con bastante probabilidade entre o seu propio círculo de relacións. Os integrantes do Colectivo serían reduccionistamente considerados como mozas e mozos caracterizados por unha determinada aparencia física, e significados pola súa insistencia reivindicativa.

Ex. LUG 10 AB2 19:37

AB Si, a verdade e que (1.0) eu a primeira vez que vin/ que pisei esto (o Colectivo) non estaba nada [ben] visto. [...] En segundo da ESO, pode ser. (1.5) E si. (.), a xente--- xa decía : *Quen carallo vén aquí* (aos locais do Colectivo)? (Risa) *Os melenas? Os de sempre?* .. (Risa)

Un argumento semellante é o que ofrece Helena, quen, para máis, fai referencia a un acontecemento sucedido minutos antes da primeira entrevista para esta pesquisa e que ten ás súas amigas como protagonista. Neste fragmento Helena informa sobre a actitude das amigas cando lles conta que debe ausentarse para ir ao local do Colectivo e participar na entrevista. Co seu ton habitual cando se refire ás amigas, Helena presenta a actitude destas persoas como moi negativa cara ao Colectivo, cuxos integrantes son representados por elas nuns termos compatíbeis cos descritos por Abel no anterior extracto. Tamén e de interese a descrición que ao final do extracto Helena fai do Colectivo como lugar amigábel onde se pode falar galego, textulamente, sen ningún tipo de *tapujos*.

Ex. LUG 11 HE1 50:22

HE Si. Pero coa xente que xa lle importa. Porque por exemplo agora cando dixen, en plan : *Voume ao Colectivo, que teño que facer tal cousa* : (1.0) E [as miñas amigas] dixéronme (pon voz grave, moi finxida) : *Ah, Colectivo, buh, buh, buh* :. O sea, sempre tómano a coña. (Expresa opinión das amigas) : *[Son] esos tíos raros, que están alí arriba, que fan cousas raras.* (1.0) *Esos, que pa qué, pa qué hacen nada, que no vale para nada* :. Cousas así.

EN Hmh.

HE Entón--- si, pero para a xente que lle interesa vir aquí, é máis amigable. [...]

EN E aquí si que podes falar en galego sen ningún tipo de---/, non?

HE Si. Sen ningún tipo de tapujo, pero bueno.

Sen participar directamente no Colectivo, a informante Vitoria describe no seu relato a existencia do seu particular lugar seguro en termos equiparábeis aos que utilizan os integrantes do Colectivo cando relatan a súa presenza e a súa experiencia idiomática nel. No extracto MUD 52 Vitoria dá conta da súa relación de camaradaría co seu compañeiro de instituto Hansel, con quen pasa longo tempo nun local de ensaio habilitado para o uso de grupos musicais próximo ao instituto. Alí, en contraste co que sucede dentro do instituto, Vitoria informa dun uso ocasional do galego con Hansel. É no revelador extracto MUD 53, que reproducimos parcialmente, no que Vitoria fornece unha descrición semellante, incluso no léxico empregado, á dos integrantes do Colectivo. Vitoria afirma sentirse *cómoda* neses ambientes, que para ela representan sen dúbida un espazo de liberdade, nos que ademais se falaba galego. Para alén, este extracto Vitoria fai unha significativa comparación, xa no plano enteiramente lingüístico, dos dous mundos, o de Hansel e coñecidos por un lado e polo outro o das súas amigas tradicionais, máis intolerantes co uso do galego.

Ex. LUG 12 VI2 22:02 (MUD 53)

VI [...] Pero é certo que nestes ambientes eu era cando--- cando realmente estaba--- estaba cómoda. E--- Ff! [...] Pero claro, logo era o contraste de verme coas miñas outras amigas (0.5) e aí si que se--- si que notaba a tensión. Elas eran--- eran castelanfalantes.



En todo caso, sexa no Colectivo ou sexa no local de ensaio, existe unha definición común deses lugares seguros para o uso da lingua galega, espazos que as e os informantes crean a partir da súa propia iniciativa e que dalgún xeito están relacionados co instituto, máis que indefectiblemente se atopan fóra del. Son espazos nos que as condutas lingüísticas se manifestan sen as restricións existentes, segundo o propio testemuño das persoas informantes, no ambiente escolar.

Voltemos á narración de Paulo e á súa visión de gradual do proceso de mudanza de lingua. No seguinte fragmento, Paulo define etapas que no proceso de mudanza de lingua se suceden no tempo e que comezarían pola de utilizar o galego no círculo que, a través dunha interesante escolla léxica, cualifica como o lugar onde “te sentías reconfortado”. Simultaneamente a este círculo que Paulo menciona, que, de acordo cos referentes próximos no discorrer da narración, identificamos co Colectivo, o informante comeza a actividade de comunicarse en galego nas redes sociais.

Ex. LUG 13 PA1 48:15

PA O primeiro foi eso, falar primeiro no círculo de---/ no que te sentías reconfortado e despois (0.5) axudábaste tamén de--- (1.0) das redes sociais, do WhatsApp. Eso que ninguén che dicía nada e despois xa (1.5) sempre cos teus amigos, que sabías que tampouco che ían dicir nada e despois xa--- (1.0) xa con todo o mundo. Menos cos meus pais. (2.0) Que iso si que xa me custou un pouco máis.

Este ámbito das redes, do que posuímos testemuño procedente de varios informantes, representará un novo lugar seguro para a maioría dos entrevistados. Será un espazo socialmente apto para o uso do galego, esta vez no eido do virtual. Á súa descrición dedicaremos o seguinte apartado.

### 12.3. AS REDES SOCIAIS, LUGAR SEGURO FÓRA DO ESPAZO REAL

O espazo virtual entendido como lugar seguro, onde minorías estigmatizadas ou perseguidas atopan refuxio, móstranse tal como son e desenvolven a súa actividade con menos restricións

que no espazo real, é bastante recorrente na recente investigación sociolóxica. Como exemplos podemos citar a Dixon (2014), Lewis *et al.* (2015) e Miño-Puigcercós *et al.* (2019) no campo do feminismo, a Lucero (2017) ou a Scheuerman *et al.* (2018) como estudosas dos lugares seguros virtuais para a comunidade LGBTI ou, nun ámbito máis próximo ao noso, a Belmar e Glass (2019), que analizan os *breathing spaces* na rede utilizados por falantes de linguas minorizadas, moitas delas europeas.

No marco do noso traballo, dos dez informantes cuxo testemuño recolleemos só seis han facer algún tipo de alusión á súa actividade nas redes sociais. O papel das redes no proceso da mudanza de lingua non estivo inicialmente recollido entre os temas a tratar nas entrevistas, moito máis orientadas, en liña cos obxectivos do traballo, cara a temas especificamente relacionados co instituto e o mundo escolar. Foi só a raíz do estudo das narrativas dalgúns informantes, nas que comecei a percibir interesantes similitudes no tratamento do papel das redes no proceso de mudanza de lingua, cando comecei a albiscar o interese que o estudo do tema da actividade destes informantes nas redes puidese albergar para os obxectivos da investigación. Os testemuños aquí recollidos, con seren parciais, posúen grande relevancia e xustifican a consideración das redes como un lugar seguro máis, cando menos desde a óptica de varios das persoas informantes. Hai porén neste tema, como veremos máis adiante, importantes diferenzas interindividuais.

Das seis persoas informantes que fan referencia ás redes nas súas entrevistas, dúas manifestan ter actividade en castelán no espazo virtual e catro en galego. Un dos primeiros é Uxío, aquel neno e adolescente inicialmente galegofalante a tempo completo, claudicado como tal aos catorce ou quince anos de idade, vítima dunha forte presión social en contra. Uxío, a día de hoxe, manifesta desenvolver en castelán a súa actividade nas redes. Outro testemuño é o de Ánxela, tamén galegofalante en todos os ámbitos canda nena, mais prematuramente claudicada aos nove anos movida pola súa vontade de integrarse. Para Ánxela (véxase extracto MUD 14) case toda a actividade nas redes foi desde o principio en castelán. Non teño referencia no seu testemuño sobre a lingua que actualmente utiliza nas redes, máis, á vista dos seus hábitos lingüísticos actuais, supoño unha maior presenza do galego.

Será nos testemuños das outras catro persoas informantes, as que manifestan ter actividade en galego, nos que agora nos centraremos. É, por exemplo, altamente significativa a descrición que Paulo fai da súa actividade no ámbito das redes sociais. Nun extracto que no transcurso da entrevista antecede en poucos minutos ao anterior, Paulo vai remarcar novamente as bases constituíntes do seu discurso en relación á mudanza de lingua e á existencia de lugares seguros

que serven á vez de refuxios e de impulsores da evolución dos hábitos idiomáticos dos adolescentes cara ao galego. No seguinte fragmento Paulo insiste na perspectiva dinámica da mudanza de lingua, gradual e por fases, e reafirma o papel das redes como máis un espazo de seguridade onde, a semellanza doutros lugares seguros descritos polo mesmo informante, o feito de falar galego non ía servir como motivo de recriminación. E isto vaino facer a través de alusións á consideración de tal espazo como *máis tranquilo* e *máis cómodo* para o adolescente galegofalante, dunhas escollas léxicas similares á utilizadas para describir a súa sensación nos espazos da radio e no Colectivo. Ademais no mesmo fragmento Paulo confirma o papel deste novo espazo seguro como de axuda a adolescentes en proceso de mudanza de lingua desde o castelán até o galego.

Ex. LUG 14 PA1 45:30

PA As redes sociais, tamén me axudaron moito, a verdá. (1.0) Porque claro, empecei tamén a--- (.) a escribir en galego nas redes sociais, empecei a escribir en galego por WhatsApp, (0.5) menos cos meus pais, iso si. E--- (3.5) e claro, por---/ polas redes sociais e por WhatsApp pois (.) non che--- / quen che vai dicir algo? [...] Na---/ na vida diaria e cos amigos si que hai quen che di : *Oe, por que me falas galego ti agora?* : Pero non, coas redes sociais e todo esto, si que---/ (1.0) sínteste un pouco máis---/ (0.5) máis tranquilo. De feito hai---/ (0.5) hai amigos que tamén--- cambiaron. Falaban galego por WhatsApp e polas redes sociais e todo pero aínda non cambiaron o---/ (2.5) na vida diaria para falar en galego. Si que lles axudou. Foi o primeiro paso para sentirse un pouco--- (.) un pouco máis cómodos.

Aínda que expresada de xeito diferente, a perspectiva de Estela sobre o papel das redes sociais no proceso de mudanza de lingua vén coincidir basicamente coa de Paulo. Facendo referencia á súa propia evolución desde o castelán cara ao galego como lingua de comunicación cos pares, proceso que se recolle no capítulo que refire as mudanzas de lingüísticas da adolescencia, Estela remarca o valor das redes sociais como antecesoras da mudanza en contextos reais e non virtuais. Antes de comezar a falar en galego cara a cara cos pares, Estela afirma ter utilizado esta lingua nas redes sociais, un ámbito onde a comunicación, nas súas propias palabras, non é tan próxima e tan persoal. Fóra do contacto humano e directo, as redes resultan ser un espazo máis seguro, apto para ir experimentando gradualmente a mudanza lingüística.

Ex. LUG 15 ES2 19:29

ES Incluso nas redes sociais (.) pode que---/ (1.5) bueno, a ver, non que falase todo, pero si que---/ (1.5) vamos, que tivese algunha frase (risa) ou algo así que si. Que a dixese en---/ en galego. (1.0) (') Por ser algo---, eu que sei, non tan--- non tan---, bueno, non sei, tan cercano, tan persoal. [...] Eu admito que pode que nas redes sociais aínda que non fales todo, todo, todo en galego (.) é máis fácil ir falando---/ traducindo algunha frase, algunha tontería, si, en galego.

Tamén Helena, ao repasar o seu propio proceso de mudanza lingüística, insiste no valor das redes como ámbito antecesor da adopción de novos hábitos lingüísticos na *vida real*. Helena dá conta da relativa facilidade que supón expresarse en galego nese lugar seguro, en comparación feita coas dificultades que puidese atopar na comunicación presencial.

Ex. LUG 16 HE2 19:10

HE Pois a verdade é que cambiei antes na redes sociais ao galego que na vida real (0.5).

EN =Ahá.=

HE =Por= exemplo, antes de falar cen por cen galego pois eu o Instagram xa o tiña en galego, xa cambiara a biografía do Instagram ao--- (') ao galego. Todo// (') por exemplo Twitter tamén, (.) todo eso xa/ xa fixen o cambio aí antes. Porque sempre é máis fácil.

EN Hmh.

HE Escribir o galego, por exemplo polo WhatsApp, que falar o galego.

Con todo, as redes sociais distan moito de xogar para todas as e os informantes o papel de lugar seguro, de fase e de axuda na mudanza lingüística. Ás veces, como en Rosa, a utilización dunha lingua nas redes e outra na comunicación presencial xera problemas. No extracto SIN 44D, que pola súa oportunidade repito parcialmente, Rosa dá conta da controversia creada entre as súas

amizades pola dualidade idiomática exhibida cando se expresa na rede en galego e en castelán no ámbito da comunicación cara a cara, conduta debida a imposibilidade sentida pola informante de utilizar normalmente o galego nese círculo de amizades. O que para Paulo é un ámbito inviolábel onde ninguén se vai meter co uso do galego (véxase novamente o extracto LUG 13), para Rosa é un novo ámbito de controversia e un novo espazo xerador de presión social.

Ex. LUG 17 RO1 23:01 (SIN 44D)

RO Nas redes sociais falo galego---

EN Vale.

RO Pero--- (2.0) tamén me din : *Es que eres una hipócrita porque--- (.) en las redes sociales hablas gallego pero--- (.) pero luego en persona no : e cousas así. Entón---/*

EN Séguenche criticando =por iso=.

RO =Si (0.5)=. Si, máis ou menos. A ver, agora non moito pero antes máis. Si, si.

Na segunda des entrevistas Rosa é convidada a relatar novamente o tema, cousa que fai sucintamente. Neste pequeno fragmento Rosa por dúas veces volve certificar a súa incapacidade para falar galego con normalidade no seu círculo de amigas e amigos. Faino a primeira das veces como recurso autodescriptivo e a segunda no momento en que imaxina a súa propia imaxe reflectida no pensamento das amizades, para quen a conduta da informante sería *incoherente*.

EX. LUG 18 RO2 12:05

RO Pero coa xente que coñezo pois non son capaz [de falar en galego]. Entón [as miñas amizades din] : *Mira, fala nas redes sociais en galego, e logo non é capaz. ¡Que incoherente!* ∴. Que é miña culpa, non? Sabes? Non sei. E cousas así.

Como vemos, Rosa acaba botando sobre si mesma a carga da responsabilidade da súa conduta lingüística e das reaccións do seu medio, nun arranque de autoculpabilización que, nos

testemuños dos informantes, até o momento só tiñamos visto en Ánxela (véxase extracto SPR 06).

#### 12.4. COMPOSTELA COMO LUGAR DE AUTORREALIZACIÓN GALEGOFALANTE

O último dos espazos seguros (unhas veces real e outras simplemente imaxinado) que as e os informantes constrúen nos seus relatos é a cidade de Santiago de Compostela, lugar que, quer no seu imaxinario, quer na súa experiencia, funciona como contexto no que o uso do idioma galego non está penalizado para eles e elas como o está na Vila. Obviamente, este lugar seguro funciona como tal só nas persoas informantes cuxo proxecto de estudos universitarios pasa por esta cidade. Elas son Helena, Olalla, Amaro, Uxío e Ánxela. Nalgún momento dos seus relatos, todos estas informantes farán referencia a Santiago como escenario de realización da súa arela galegofalante. O resto de informantes ou ben ficarán na Vila ou ben marcharán a estudar a outras cidades ao remataren a súa estadía no instituto.

Segundo as estatísticas ao noso alcance, esta identificación de Santiago de Compostela como lugar seguro para o uso do galego pode estar xustificada. O último informe do IGE (2019) recoñece a Compostela como a segunda cidade de Galiza canto a galegofalantes, cunha cifra que rolda o 44%, amplamente superior á das cidades de referencia próximas á Vila, que non chegan ao 20%. A comarca na que se insire a Vila rolda o 34%, mais o uso do galego presúmese notabelmente inferior na Vila propiamente dita que na súa bisbarra. Enténdese, porén, que a razón que lles fan concibir a cidade compostelá como lugar seguro non está tanto nas diferenzas na porcentaxe de galegofalantes en cada localidade, senón na sensación de presión social percibida en cada un dos lugares, produto da existencia dun ambiente social máis ou menos favorábel ao uso do galego por persoas novas. E ese ambiente, para elas e eles, é moito máis amigábel en Santiago.

Vaiamos co seu testemuño. Nun momento da primeira entrevista, Helena dá conta dunha compañeira de instituto procedente dun concello rural que lle fala en galego cando están a soas, mais ningunha das dúas é capaz de manter a conversa neste idioma cando outras compañeiras se achegan e fan grupo. Este relato, que está consignado no extracto SIN 38, parte do cal reproduzo novamente, continúa cun interesante comentario de Helena, quen, despois de recoñecer a súa imposibilidade de continuar aquela conversa normalmente en galego, parece desprazarse mentalmente a un tempo futuro e a un lugar seguro como escenarios desexados dun uso normalizado dese idioma, un uso que na Vila lle presenta serias dificultades.

Ex. LUG 19 HE1 23:00 (SIN 38)

HE Pois esa. E--- pois esa cando/ sempre cando estamos soas fálame de entrada en galego. (1.0) Entón falamos sempre en galego de maneira natural. Chegan as outras xa fa/ xa pasamos/ xa eu intento manter un pouco máis o galego (.) pero é que xa estou tan acostumada dende fai dezaioito anos falando con elas en castelán, pois xa que en plan : *Fala unha cousa superestraña* :. Entón digo mira xa paso ao castelán porque para estar así--- Mira, cando chegue a Santiago e xa empece de cheo/ o sea, cando---/ de empezar xa dende o principio a falar galego, (0.5) xa vai ser outra cousa.

Curiosamente, e dado que a primeira das entrevistas ten lugar antes da marcha de Helena a Santiago para estudar na Universidade e a segunda entrevista se produce unha vez rematado o primeiro trimestre do curso escolar, temos á nosa disposición algún dato que nos permite coñecer a evolución lingüística da informante no novo medio. Na segunda das entrevistas Helena manifesta ser efectivamente galegofalante, estar introducida en círculos estudiantís galegofalantes, se ben nun ambiente universitario menos proclive ao galego e menos normalizado lingüísticamente do que ela esperaba. A razón pode radicar no feito de que Helena aparece nunha residencia universitaria onde, segundo ela, abundan as e os estudantes de clase alta, menos proclives ao uso do galego.

Ex. LUG 20 HE2 00:30

HE Si, pero eu esperaba máis xente falando galego. Na miña residencia/ é privada, vai xente así moi--/(2.0) con pasta, basicamente, entón os que falamos galego somos tres de sesenta.

Olalla e Amaro son outros dous informantes que no seu relato ligan a súa marcha a Santiago despois do instituto e a súa presenza nese lugar coa realización do seu proxecto vital de se expresar en galego con normalidade. Ambos relatan a súa experiencia universitaria nesa cidade en pasado, pois no momento das entrevistas xa a deron por rematada. E ambos, dun xeito moi significativo, van utilizar exactamente a mesma expresión, *esta é a miña!*, para describir o seu estado de ánimo ante a oportunidade efectiva de se instalar nun lugar seguro onde poder falar

en galego con liberdade. O conflito lingüístico de Olalla está determinado desde moi pequena pola sensación de vergoña (véxanse os extractos ANT 27, 42, 44 e 45). No seguinte parágrafo Olalla fará referencia novamente á súa sensación de vergoña, que segundo o seu testemuño permaneceu nela durante toda a escolaridade. Alí, no espazo seguro de Santiago, onde ninguén a coñece, poderá Olalla por fin soltar a rédea da lingua e falar en galego como e cando lle apeteza.

Ex. LUG 21 OL1 05:10

OL E despois, bueno, a min sempre e deu vergonza (.) falar en galego e por eso falaba en castelán. Hasta--- o instituto, de feito. (2.0) E cando fun á universidade dixen : *Bueno* (2.0) *ahora---/ esta é a miña!* :, (1.0) *para---/ como ninguén me conecía por alí.*

Bastante máis tarde na primeira entrevista Olalla insiste no relato de Santiago de Compostela como lugar de realización da súa vontade galegofalante. O ambiente alí é máis propicio porque hai máis xente que fala galego, o cal lle proporciona un maior anonimato.

Ex. LUG 22 OL1 41:30

OL Pois decidín que xa--- xa estaba ben, non? e que como, sobre todo porque eso, porque ninguén me conecía (.) e non sabía se eu falaba en galego ou en castelán (.) e sabía que alí (.) había xente que falaba en galego, máis xente que me iba falar en galego.

Nos seguintes compases da entrevista Olalla manifestará que, a pesar de falar galego con todo o mundo, conservaría o uso do castelán tan só para falar cunha amiga da Vila, que residía con ela na mesma vivenda compostelá.

As similitudes entre os relatos de Olalla e Amaro, que describen vivencias acontecidas con dous anos de diferenza, é case total. Amaro, dicimos, fai uso da mesma expresión que Olalla cando descobre a posibilidade real de se expresar en galego nun ambiente distinto ao do instituto e ao da Vila: *esta é a miña!* Para alén diso, Amaro certificará o seu definitivo paso ao galego para a relación cos pares no novo e máis favorábel contexto.



EX. LUG 23 AM1 34:02

AM En Santiago dixen : *Bueno, esta é a miña!. Vou aproveitar e vou falar galego con todo o mundo* :. E con todo o mundo que coincidín en--- Santiago, a maior parte castelán falantes, falei en galego. Tamén había galegofalantes, pero non eran os máis. [...] Incluso cos meus compañeiros de piso que eran de---// (2.0), que coñecín alá, [eu] falaba galego.

Por outra banda, e ao igual que Olalla, Amaro informa que só manterá o castelán para se relacionar cos vellos coñecidos da Vila que se moven por Santiago. Amaro, ao dar conta deste seu novo hábito lingüístico, acuñará para el un curioso termo: *diglosia territorial*.

Noutro dos apartados do presente traballo damos conta da forte impresión de Uxío cando descobre o ambiente lingüístico compostelán. No expresivo relato ANT 14, que reproduce novamente, Uxío manifesta, quizá cun punto de exaxeración, a súa sensación de estrañeza ao comprobar que non é a única persoa da súa idade que falaba en galego *no mundo*.

Ex. LUG 24 UX1 30:55 (ANT 14)

UX Eu pa empezar dígoche que cando cheguei a Santiago alucinei coa cantidade de xente que falaba en galego. Como pode haber tanta e eu durante anos pensando que era o único no mundo que o falaba, da miña idade, claro.

E no extracto CAL 12 Uxío relata varias significativas reaccións ao feito da existencia en Santiago dun ambiente máis favorábel ao uso do galego: primeiro e antes de comprobalo por si mesmo, incredulidade; despois sorpresa ao comprobar a calidade do galego que as xentes provenientes doutros lugares de Galiza exhibían.

E por último temos un valioso extracto da primeira entrevista a Ánxela, aquela nena galegofalante claudicada aos nove anos á procura dunha maior integración social que lle permitise non ser considerada socialmente como unha persoa *rara* a causa da lingua que falaba (véxanse extractos de ANT 07 a ANT 09 e MUD 12 e 13). Neste seguinte fragmento Ánxela, en liña co seu discurso, manifesta varios aspectos de interese relacionados coa súa presenza en Compostela. En primeiro lugar, afirma ter dado un importante salto cuantitativo en relación co

uso do galego no novo ambiente social urbano. En Santiago a masa de galegofalantes é maior, o que posibilita que unha moza galegofalante non sexa albo de olladas pouco amigábeis como o era no instituto e na Vila. A situación do galego na capital é, segundo a informante, de máis normalidade. É un ambiente no que a xente ten mais educación e que resulta, como non, máis *cómodo*. En definitiva, un lugar seguro.

Ex. LUG 25 AN1 56:04

AN Aínda así (a pesar da diminución de galegofalantes, en Santiago) síntome moitísimo máis---/ máis cómoda nese tema, e de feito (1.0) agora emprego moito máis o galego do que---//. Obviamente emprego moitísimo máis o galego do que o empregaba na/ (.) na ESO e en---/ e en primaria, polo feito de que alí cambia por completo ambiente, ou case por completo. (0.5) Por que? Porque hai moitísima máis---/ (') porque ha moitísima máis cantidade de xente--- que fala galego. Máis cantidade de xente galegofalante. E sobre todo porque--- polo feito de que haxa esa cantidade fai que non te miren de ningunha maneira rara polo---// aínda que eles sexan castelanfalantes non te miran de---/ de mala maneira porque fales en galego. Non te ven como unha persoa rara en--- (0.5) en absoluto. De feito a veces cambian ao galego ao verte/ ao escoitarte falar galego. É o máis normal do mundo.

EN É moito máis cómodo Santiago que a Vila para falar en galego?

AN Si. Si. A xente é moito máis educada nese sentido. [...] Nese--- nese aspecto alí síntome moi--- moi cómoda. [...] Iso animoume a falar galego incluso con persoas que falan castelán. [...].

Un inesperado marco teórico que pode achegarnos unha perspectiva interesante sobre este tema é o que nos proporcionan investigadores habitualmente dedicados a estudos sociolóxicos relacionados co mundo da publicidade. Segundo Luna, Ringberg e Peracchio (2008), o idioma que unha persoa utiliza pode ser un elemento que activa diferentes marcos culturais. Despois de analizaren as respostas dunha mostra de mulleres biculturais e bilingües en español e inglés nos EUA, os investigadores conclúen que a mudanza de lingua activa nas persoas diferentes estratos da súa personalidade e provoca diferentes xeitos de actuar. Un novo idioma provoca unha mudanza de marco (*frame shifting*) que axuda a construír unha personalidade

sensiblemente diferente. Aínda sendo cautos á hora de trasladar literalmente os casos da investigación de Luna e outras ás nosas persoas informantes, o certo é que a través do testemuño destas últimas se deixa entrever nelas e neles unha ansia por desenvolver aspectos importantes da súa personalidade a través non só dunha translación de lugar, senón da mudanza de lingua que elas e eles desexan e que se fará efectiva no novo emprazamento, con toda a incorporación dunha nova bagaxe cultural que isto supón.

## 12.5. CONCLUSIÓNS

De xeito impensado para o investigador, cando menos no momento de deseñar a rolda de entrevistas, aflora desde o testemuño das e dos informantes a construción colectiva da definición de certos espazos seguros onde o uso sen restricións da lingua galega é posíbel e faise efectivo. Son lugares lingüísticamente antihexemónicos, onde as leis non escritas, as tendencias e os usos sociais imperantes fóra non se aplican. Son espazos, ademais, que as persoas informantes describen por separado nas súas entrevistas mediante escollas léxicas moi semellantes, cando non idénticas. A descrición destes lugares como espazos *cómodos*, *tranquilizadores*, *libres* ou *reconfortantes* para o uso da lingua galega por adolescentes non fai senón, por contraste, definir o mundo que eses e esas adolescentes viven fóra destes refuxios onde se senten a salvo, suxerindo que nese mundo exterior, nomeadamente na Vila e no instituto, cada un destes adxectivos ha de ter o seu antónimo. O programa de radio que o EDLG do instituto organiza, a asociación maiormente xuvenil que chamamos o Colectivo, as redes sociais nas que algunhas das persoas informantes se moven en galego e a imaxe, ben real ou ben desexada, de Santiago de Compostela funcionan para eles e elas como portos seguros e como respiradoiros onde poden falar en galego sen a restricións que describen na súa propia Vila. A propia existencia destes lugares seguros, que nacen dunha necesidade sentida, reafirma o mundo exterior a eles como certamente inhóspito para as e os adolescentes galegofalantes. Estes espazos aparecen, simplemente, porque lles son necesarios.

Debido á cantidade de mencións e á súa coherencia entre os diversos testemuños, o espazo do Colectivo o é que representa con maior claridade o seu papel como lugar seguro para un maior número de informantes. Os espazos aquí descritos, porén, posúen a característica común de estaren situados maiormente fóra do instituto. Incluso o lugar seguro da radio, xurdido da iniciativa pedagóxica dese centro de ensino, faise efectivo como tal espazo galegofalante, a maior parte das veces, fóra de horas e fóra do espazo escolar. Non parece ser, pois, a institución educativa no seu conxunto a que cumpre o papel de impulsora do uso do idioma galego polos

seus alumnos e alumnas. En todo caso, e tal como se describe no apartado no que se analiza a influencia positiva da materia de lingua galega e do EDLG, o instituto pode favorecer a adquisición de coñecementos, a observación e incluso a adopción de certas actitudes favorábeis á utilización da lingua galega como normal. Mais para a maioría das persoas informantes, son outros espazos lonxe del, lugares que os adolescentes ou ben crean ou ben aproveitan, os que posibilitan e animan a súa realización efectiva como galegofalantes e os que, ao mesmo tempo, serven de escenarios para impulsar fases cruciais no seu proceso de mudanza de lingua.

## PARTE III: ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE EVENTOS ESPECIALMENTE SIGNIFICATIVOS

### CAPÍTULO 13

#### A LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL E A ANÁLISE DE TRANSITIVIDADE

No apartado correspondente á metodoloxía e, máis concretamente, no punto 3.5., que se refere aos marcos teóricos que se han de utilizar neste traballo, facía un especial fincapé na utilización de recursos da lingüística sistémico-funcional (LSF) para o estudo dalgúns aspectos de interese. Como marco teórico do que se extrae unha técnica orientada á análise do discurso, a LSF é un poderoso instrumento que axudará a tirar o máximo partido dos datos obtidos neste traballo, especialmente aqueles que proveñen das entrevistas. A través dunha pormenorizada análise á que someterei pasaxes claves do testemuño de determinadas persoas informantes, pretendo desvelar aspectos menos visíbeis da súa ideoloxía e da súa actuación, poida que incluso ocultos para elas mesmas. Son aspectos que teñen que ver coas estratexias que utilizan para encarar o problema que lles supón seren galegofalantes, ou quererem selo, nun terreo escolar e social que en xeral se describe como hostil. A través desta análise estudarei tamén as relacións entre algunhas destas persoas informantes entre si, o cal inevitablemente levará á definición dos roles que cada unha delas xogou no proceso que lles tocou vivir na súa adolescencia. Finalmente, esta análise achegará datos para dilucidar sobre un aspecto clave desta pesquisa, que é o de determinar até que punto na concepción das persoas informantes existen, tanto na súa biografía como na daquelas outras persoas que observan, situacións de posíbel acoso escolar a causa de falaren en galego ou de quererem falalo. Para iso, e co obxecto de organizar a presentación e o estudo dos discursos que estudo nesta fase, estableceré unha división primaria entre dous bloques diferenciados de persoas informantes: por un lado, aquelas que tenden a negar a existencia de acoso escolar por razón de lingua e, polo outro, aquelas que se mostran máis proclives a aceptala.

Ante a imposibilidade material de estudar en profundidade e a través da LSF todo o discurso de todas as persoas informantes, escollerei cinco delas por seren aquelas que máis directa, clara ou insistentemente fan referencia á existencia ou inexistencia de *bullying* nos seus testemuños. Estas cinco persoas son Uxío, Amaro e Paulo, pertencentes ao primeiro grupo, e Abel e Ánxela ao segundo. A primeira das análises será precisamente, como veremos en breve, provocada pola diverxencia de interpretación que se dá entre dous informantes, Uxío e Abel, sobre a causa pola que os pares se metían con Uxío, por ser “despistado”, de acordo co primeiro, ou por falar en galego, segundo o testemuño do seu compañeiro Abel. É preciso sinalar que a diferenza que establezo entre persoas informantes que negan ou que afirman o acoso tampouco é tan clara. En realidade, nin Uxío, nin Amaro nin Paulo negan a existencia de acoso sobre adolescentes galegofalantes no seu medio; o que negan é que este acoso se exerce sobre as súas persoas en concreto, por máis que relaten sobre eles mesmos situacións de presión social na súa contra por causa da lingua que falaban. Nas persoas informantes que apunto como afirmadoras das situacións de acoso, Abel e Ánxela, o problema do acoso aparece máis patente e documentado, ben sobre si mesmas ou ben sobre outras, e inclúe ás veces, como xa temos visto, verdadeiras tintas de dramatismo.

Mais antes de proceder á análise destes casos convén aclarar algunhas das características básicas do que será o instrumento que utilizarei para ese fin, a análise de transitividade. Tal e como afirmaba no apartado 3.5. deste traballo mentres exemplificaba sobre un artigo no que de Gouveia (2005) analizaba o comportamento da prensa portuguesa cara aos membros da comunidade *gay* e lesbiana, a análise de transitividade serve para extraer aspectos ideolóxicos ocultos de textos aparentemente inocuos, desvelando asuncións que van inseridas neles e que pasan frecuentemente desapercibidas para o público en xeral.

En termos de LSF, a análise de transitividade opera no terreo da metafunción ideacional da linguaxe, isto é, aquela que fai referencia ao *campo* (field), ou como a persoa falante constrúe co seu discurso a realidade que observa. En definitiva, o estudo do campo revela como esa persoa falante expresa “o que fai cadaquén, a quen, onde e como” (Coffin et al., 2009, p. 288). A análise de transitividade descríbennos quen participa nos relatos das persoas e que é o que fan. Este instrumento é utilizado con frecuencia en diversos eidos da análise do discurso. Como exemplos, podemos citar aplicacións da análise de transitividade e dos estudos da función ideacional da lingua á linguaxe da política (Istí’annah, 2014; Nima, 2018; Yujie, 2018), a aspectos ideolóxicos presentes na linguaxe da prensa, frecuentemente en relación co tratamento de minorías étnicas e relixiosas ou de colectivos discriminados (á parte do xa citado de Gouveia, 2005, temos a Abdou & Banda, 2018; Abdulameer *et al.*, 2019; Bartley & Hidalgo Tenorio, 2015;

Bello, 2014; Budiono, 2014), á linguaxe xudicial (L. Bartley, 2018; Figueiredo, 1998) e a outros aspectos como a construción social dos discursos sobre a inmigración (Tsirogianni & Sammut, 2014), á ciencia neurolingüística e aos trastornos da fala (Armstrong *et al.*, 2010), á publicidade (Ananda *et al.*, 2019; Dalamu, 2019; Patpong, 2009), ao mundo académico (Moore, 2010), á linguaxe literaria (Afrianto *et al.*, 2014; Isti'anah, 2015; Khan & Mansoor, 2015) ou mesmamente ás letras de cancións da cultura pop (Harbi *et al.*, 2019). Dous aspectos sobresaen ao analizarmos minimamente a literatura dispoñíbel relativa ao uso da análise de transitividade. Un é a súa relativa novidade, con multitude de traballos datados na segunda década deste século, o cal nos indica o seu uso como técnica en alza nos últimos tempos. O outro é a localización xeográfica da orixe dos traballos, cun predominio dos procedentes da rexión asiática (Indonesia, China, Pakistán, India, Arabia Saudita), feito que nos pode remitir ao lingüista Michael Halliday e á cidade de Sydney como centro irradiador da LSF.

#### O PROBLEMA DA ADSCRICIÓN DOS PROCESOS

No capítulo 4 deste traballo utilizaba a análise de transitividade para interpretar como o autor ou autores dunha acta da Asociación de Pais do instituto construían a figura dunha polémica profesora ao tempo que construían a súa propia. Esas construcións facíanse en boa medida a partir das accións que a cada un dos participantes se atribuían no escrito. En LSF, as accións reciben o nome de procesos. Naquela ocasión razoaba a miña decisión sobre a adscrición daqueles procesos a un determinado tipo. Existen, lembremos, seis tipos de procesos: materiais, condutuais, relacionais, existenciais, mentais e verbais. Mais a atribución de todas as posíbeis expresións presentes nun discurso a tipos concretos de procesos presenta problemas. En realidade, tal adscrición resulta doada en casos arquetípicos, mais presenta dificultades en moitos outros. Poñamos algún exemplo: a frase “eu pinto a casa” cae inevitabelmente dentro do campo material, cun protagonista (eu) que é o *axente*, outro protagonista (a casa) como *afectado* e un “*quantum* de mudanza no discorrer dos eventos que se produce a través dunha entrada de enerxía” (Halliday, 2014, p. 224), unha enerxía que neste caso se materializa na acción de pintar. O proceso (gustar) existente na frase “gústame o filme” (na súa versión inglesa, *I like the movie*) cae dentro do campo mental, cun protagonista (eu) como *experimentador* e outro (o filme) como *fenómeno*, sempre en termos usados na LSF. Mais contrariamente, unha frase como “Connors tamén rexeitou unha proposta da conferencia do Bispo”, tirada dun exemplo aparecido nun esclarecedor artigo de Gwilliams e Fontaine (2015) no que se examina a indeterminación de certos procesos, ten unha adscrición máis problemática. De facto, as persoas expertas consultadas nese traballo dividíronse á metade entre aquelas que,

matizadamente, preferiron considerar ese “rexeitou” como un proceso material e aquelas que, tamén razoadamente, o adscribiron como mental. A indeterminación é, pois, unha característica coa que hai que lidar á hora de utilizar a análise de transitividade. Na topoloxía dos tipos de proceso hai unha gradación, un *continuum* máis que un corte limpo entre sectores (véxase Martin *et al.*, 1997, p. 114). Para alén, certas características, non semánticas senón gramaticais, utilizadas en inglés para a adscripción de procesos, non son de uso posíbel en galego. Refírome, por exemplo, á dificultade da utilización do tempo chamado *present continuous* (ou *present-in-present*) en procesos mentais ou relacionais. En inglés, esta característica é presentada como discriminante: os procesos materiais, condutuais e moitos verbais admiten este tempo verbal, os procesos mentais tenden a non soportalo. Un “estame gustando o filme” en galego confronta a súa normalidade cun certamente estraño e abertamente intencional (*marcado*, en termos da LSF) “I’m liking the movie” en inglés, e non por iso ese “estame gustando” deixa de ser un proceso mental. En galego, pois, a regra sintáctica antedita non se cumpre ou, para ser máis exactos, cúmprese menos que en inglés.

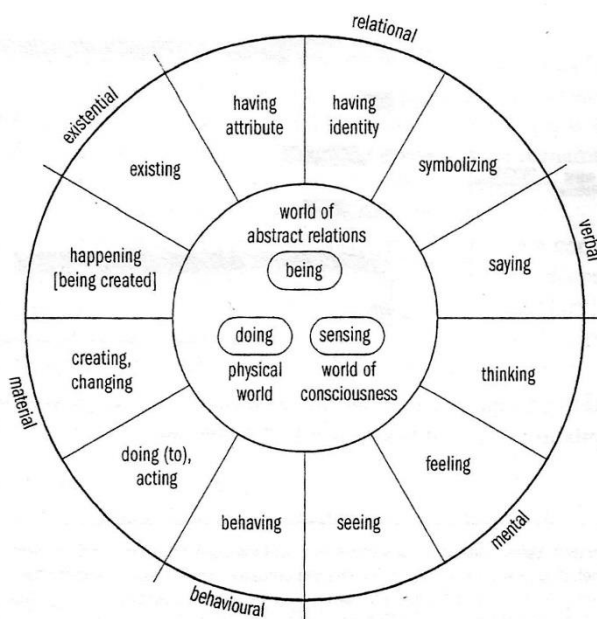


FIGURA 1. TIPOS DE PROCESOS, SEGUNDO HALLIDAY (2014, P. 216)

O problema da adscripción de procesos é, certamente, bastante recorrente na investigación relacionada coa LSF (*e.g.*, L. V. Bartley, 2018; Matthiessen, 2014). Mais, ao tempo que expoñen



o problema, son Gwilliams e Fontaine as que ofrecen vías de solución. En primeiro lugar, as autoras atoparon que as inconsistencias entre xuíces á hora de adscribir procesos a tipos determinados se debían, en moitas ocasións, a falta de información contextual. Voltando ao exemplo anterior, o acto de “rexeitar” pode referirse a un evento material equivalente a devolver fisicamente, a facer retroceder ou afastar de si algo ou alguén que nos presentan (acepcións 1 e 2 do dicionario online da RAG)<sup>28</sup>, a lanzar e repeler calquera cousa ou incluso a vomitar (acepcións 5 e 6 do dicionario online de Estraviz)<sup>29</sup>. Mais tamén pode corresponderse con outras acepcións que non implican necesariamente un gasto de enerxía física, como as de desprezar, non aprobar ou oporse a unha cousa (acepcións 2, 3 e 4 deste mesmo dicionario), casos nos que estaríamos a falar dun proceso non material, senón mental ou verbal. Nestas situacións é o contexto o que máis nos informa. Isto é un punto que xoga ao meu favor neste traballo, pois na grande maioría dos casos son coñecedor do contexto no que se producen as expresións cuxos procesos adscribo a tipos determinados, e só nun pequeno número de casos tais adscripcións poden ficar suxeitas a dúbida.

En segundo lugar, as autoras defenden que no caso no que haxa a posibilidade dunha dupla interpretación, semántica por unha banda e sintáctica pola outra, sobre a tipoloxía dun determinado proceso, convén anotar as dúas separadamente e explicar co máximo de claridade cal é o criterio que finalmente se utiliza para a adscripción. Débense evitar interpretacións interesadas ou arbitrarias e, no caso de que haxa que tomar decisións máis ou menos arriscadas para adscribir a un tipo concreto determinados procesos situados na fronteira entre dúas ou tres categorías, débese dar toda a información posíbel e facer explícito o criterio que finalmente se escolle. E isto, basicamente, será o que farei. Cando no capítulo 4 correspondente á análise da acta da APA ao que antes fago referencia, véxome na obriga de escoller entre tres tipos de procesos diferentes onde encadrar determinadas expresións escritas dos autores, dou toda a información contextual e semántica que me é posíbel e explico a razón pola cal adscribo finalmente os procesos a unha categoría concreta. Nos seguintes capítulos, nos que a análise de transitividade será utilizada correntemente, seguirei o mesmo criterio. Unhas veces a explicación será máis ampla e detallada, e irá inserida no texto principal. Outras abondará cunha aclaración no cadro onde se consignan os diferentes tipos de procesos utilizados polas persoas informantes nos seus testemuños. Isto é o que sucede, por exemplo, na seguinte situación que aparece no Cadro 9 deste capítulo, onde se analizan as expresións que Abel utiliza para describir os ataques que o seu compañeiro Uxío sufría dos seus pares por falar en galego:

---

<sup>28</sup> <https://academia.gal/dicionario/-/termo/rexeitar>

<sup>29</sup> <https://www.estraviz.org/rejeitar>

[Eles] <b>tomaban</b> (entendían) o galego como unha broma	MEN
--	-----

Neste caso, o proceso *tomar* interprétase como mental, posto que equivale a *entender*. Noutros casos o mesmo verbo puidese ter dado orixe a procesos diferentes (*tomouno pola man; tomou o almorzo cedo*). Certamente, a maioría das catorce acepcións de *tomar* no dicionario online da RAG<sup>30</sup> equivalen a procesos materiais, non mentais.

En definitiva, a análise de transitividade, aínda que presenta problemas de indeterminación de certos procesos, é un potente recurso para analizar o discurso, do que se poden obter resultados moi clarificadores. Utilizarei este instrumento co coidado e a claridade precisas, co obxecto de tirar del o máximo partido.

---

<sup>30</sup> <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/tomar>

## CAPÍTULO 14

### O DISCURSO DA NEGACIÓN DO ACOSO (DIN)

#### 14.1. A DIVERXENCIA UXÍO/ABEL

Para realizar esta análise selecciono tres extractos de cada unha das entrevistas de Uxío e Abel. Son os tres extractos onde cada informante fai unha referencia máis directa ao tema que se estuda, que é o presunto acoso por razón de lingua sufrido por Uxío durante a súa estadía no instituto. Son os de Uxío e Abel dous testemuños que relatan os mesmos feitos, mais que diverxen na súa interpretación. O principal punto de diverxencia é a causa dos ataques sufridos por Uxío, por *ser despistado* para este informante, por *falar en galego* para o seu compañeiro Abel. Estes tres extractos de cada un dos informantes está ordenados cronoloxicamente segundo ían saíndo nas entrevistas.

#### **Os dous relatos**

##### *a) O relato de Uxío*

No extracto número 1, tirado da primeira das entrevistas, o informante Uxío insiste en relatar a súa sensación de estrañeza por ser o único galegofalante do seu grupo de alumnado. Chegado un momento, o entrevistador decide, mediante unha pregunta directa, indagar sobre a existencia de posibles situacións de acoso ou menosprezo por razón de lingua sufridas polo adolescente dentro do instituto.

No extracto que fai o número 2, Uxío retoma a cuestión para interpretar a causa dos ataques. Esta pasaxe ocorre uns segundos máis tarde, despois dun breve espazo de tempo no que a discusión se centra na posíbel influencia da cuestión de xénero na diferenza de actitudes entre Uxío e a súa irmá Olalla.

No terceiro extracto, que se desenvolve vinte minutos de entrevista despois da última pasaxe, Uxío volta sobre o tema do posíbel acoso para preguntar indirectamente sobre posibles situacións desagradábeis sufridas por parte doutros informantes no instituto, por causas parecidas ás que a el lle tocou sufrir. Despois do intercambio verbal recollido neste extracto a entrevista prosegue co relato por parte do entrevistado dunha curiosa situación: o adolescente

Uxío, desconcertado polo impacto da súa situación de galegofalante en singularidade e coas vistas postas na mudanza de idioma, ponse a elaborar unha lista das persoas ás que lle debía falar en galego e ás que lles debía falar en castelán (véxase extracto MUD 10).

### CADRO 3. TESTEMUÑO DE UXÍO NA DIVERXENCIA UXÍO/ABEL

EXTRACTO 1 (UXÍO)	Localización: UX1 35:26 (Ex. SIN 08 a partir de UX1 35:47)
EN	No instituto dicíamos que te seguías sentindo como a persoa estraña, tamén, non? (.) polo feito de falares en galego. [Houbou] algún---/ha enfrontamento directo ou algún, digamos, alusión directa ao teu uso da lingua galega por parte de profesores ou por parte de alumnos?
UX	Home, de alumnos sempre está o típico que se mete un pouco contigo, pero (0.5) <u>a ver</u> (1.0) tampouco--- (1.0) o tomaba moi en serio (1.0) o feito ese.
EN	Hmh.
UX	(1.0) (') Non era que se meteran comigo de verdade, era un pouco (1.0) para fastidiar un pouco, non é que fose unha ofensa aí que---. De feito (suspiro) eu tampouco--- (.) a min non me fastidiaba moito (.) moito esas cousas (1.0). E no caso dos profesores eu non---
EN	E que che dicían, os alumnos? (3.0) En que, en que--- (.) digamos.
UX	No, a ver. Estabamos xogando ao fútbol e--- eu que sei, (1.0) e--- (1.0) [había] unha falta ou algo e--- [algún compañeiro me dicía] : <i>Bah, non sei que, gallego, non sei que</i> :. E eu [contestaba] : <u>Vale, ti non naciches en Galicia, tampouco?</u> :. (3.0) E--- pero no, a ver (.) eu (') non é que recorde así moitos problemas con alumnos.
EN	Hmh.
UX	(1.5) Para nada. (5.0) Non sei. Igual <u>tiven sorte</u> , porque outros si que--- a miña irmá por exemplo creo que o pasou bastante peor.
EN	Hmh. (3.0) De meterse con ela, ou algo?

UX	(2.0) Non sei se de meterse con ela ou de xa, pf! (.) non atreverse a/ nin a falar [en galego].
<b>EXTRACTO 2 (UXÍO)</b>	Localización: SIN 09 UX1 37:55
UX	Eu creo que si, que ten algo que ver (refírese á cuestión de xénero na diferenza das actitudes lingüísticas dos irmáns).
EN	Hmh.
UX	Porque se eres neno pasas un pouco máis de todo--- hasta que tes, eu que sei, quince anos dáche igual o que pensen de ti. A min dábame igual. (1.0) Eu iba ao meu (risa).
EN	(Risa)
UX	Eu tamén era o típico neno que non me enteraba moito. Iba á miña/ ao meu rollo. (1.0) E bueno.
EN	E cal era o teu rollo? (2.5) Así, en xeral.
UX	A ver, era bastante despistado.
EN	Hmh.
UX	Se se metían comigo era máis polo feito de ser despistado que por falar en galego.
EN	E despistado, en que sentido?
UX	Tiña <u>bastante empanada</u> (risa). [...] Non sei, estás nunha excursión e quedas mirando unha cousa e todo o grupo se vai. E todos [din] : <i>Ah, el de siempre. ¿Qué, Uxío? ¿qué mirabas?</i> : (Risa).
<b>EXTRACTO 3 (UXÍO)</b>	Localización: UX1 58:01
UX	Claro, igual os outros nenos (.) contáronche que o pasaron moi mal.
EN	Hmh.
UX	A ver, eu creo que non o pasei mal pola miña forma de ser, que pasaba un pouco de todo.

EN	Pero non todos [os nenos], eh? Algún si, pero non todos, non todos. Si, pero dime, dime.
UX	Non sei. Eu creo que é por eso. Tamén é certo que na miña clase sempre---/ (3.0) non houbo ningún que se metera así comigo. (2.0)
EN	Hmh.
UX	E se había algún durou un ano ou---
EN	Hmh.
UX	Non, non, non tiven ningún problema.
EN	Hmh.

*b) O relato de Abel*

Expoño agora o relato de Abel, contrapunto do de Uxío sobre os mesmos feitos. No extracto 4, que recolle un intercambio verbal ocorrido na primeira das entrevistas, despois dunha información dada por Abel sobre a figura de Uxío o entrevistador indaga sobre a clase de ataques que este informante sufría, dos que Abel puidese dar testemuño. Abel, lembremos, é compañeiro de Uxío no mesmo grupo e sala de aula.

No quinto extracto, que ocorre minutos máis tarde, Abel volta sobre o tema dos ataques sufridos por Uxío para reinterpretalos, ao tempo que dá unha opinión persoal sobre as causas e a actitude do seu compañeiro durante o seu proceso de mudanza de lingua.

Xa na segunda das entrevistas, no extracto que fai o número 6, Abel retoma o tema das agresións sufridas por Uxío para confirmar o dito días atrás na primeira entrevista e proporciona algúns datos de interese máis.

**CADRO 4. TESTEMUÑO DE ABEL NA DIVERXENCIA Uxío/ABEL**

<b>EXTRACTO 4 (ABEL)</b>	Localización: SIN 10 e SIN 11 AB1 05:51
AB	Pois--- a ver. Meterse con el en--- en canto a persoa non, [metíanse] en canto ao--- que--- falaba. (0.5) Uxío era bastante bo rapaz. Nunca/ sempre tiña para todos, para apuntes, para non sei que---. (.) E--- tomaban o galego <u>como unha broma</u> (1.0). Quero dicir (1.0), lle

falaban (1.5) (exaxera acento galego) : Que pasa, non sei que : con acento gañán, como se di (.) que é un acento galego, non?, para os que tal. Pero--- para eles era unha coña e Uxío dicía : *Pero este por que me fala así?, non sei que* : (risa leve). Para el o dicía, porque Uxío que lle vai dicir? (pon en boca de Uxío) : *Non, si, non sei que. Todo ben* :. Eu miraba pa eles raro en plan--- : *Oye, tío, (risa sacástica / nerviosa) que é un chaval coma nós, que fala outro idioma* : Pero bueno. (0.5) Si. Eu creo que Uxío foi cambiando [de lingua] (.) pouco a pouco por iso. (.) Porque--- non se intentaba--- axudar as persoas (0.5). Que era unha enfermidade, non? Pero--- polo menos [debían / debíamos] axudar a que siga falando [galego]. (0.5). Xa poucos [galegofalantes mozos] quedan!

EN Ou sexa, que houbo unha presión forte =sobre el=

AB =Si. Buf!, si.=

EN por parte dos compañeiros.

AB Buf!, si. (0.5) Sobre os profesores non tanto. Pero si que é certo que hai profesores o animaban a falar [en galego] , non? Uxío sempre (.) cortado e comigo non. Comigo era unha persoa que (.) si---! que incluso bromeaba comigo, eh? (0.5) Porque--- sempre lle falaba en galego eu, tal. (1.5) E [eu] era dos que máis se pegaban a el na clase. (.) Ricardo tamén. Sabes quen é Ricardo?

EN Ricardo quen?

AB Ricardo--- Chousa.

EN Si.

AB Sempre lle falou en galego tamén. Un tipo moi--- moi enrollado, aí. Si, a min cáíame bastante ben. E--- (.) iso. Ao final vai ser iso. (C)os que falen con el, (óvese palmada) voume meter. E (c)os que falen en plan ben. Se vas de burro valo ter difícil. Porque Uxío non é tonto. Sabe quen eres. (3.5) E iso.

**EXTRACTO 5 (ABEL)**

Localización: SIN 48 AB1 15:34

AB Uxío falou sempre galego. (1.5) Ata que foi cambiando (.) ao castelán (risa leve).

EN Hmh.

AB	(Remeda a Uxío, ton de voz finxido) : <i>Es que/es que yo---</i> : (Diríxese imaxinariamente a Uxío) : <i>Ho, Uxío, tío. (.) <u>Que pasa?</u> (risa) Vou ser o único [que me poña a falar en galego] ao final?</i> : [...] É que perder un/ un <u>galegofalante así---</u> (.) é moi duro, eh? Dixen eu : <i>Joder, se está el así non sei como estará o resto. (2.0) <u>Buah!</u> : (1.5) O que pasa é que (.) tamén inflúe na personalidade. Tes que ser un tío botado pa adiante, joder. (Chancea arremedando dirixirse de novo a Uxío) : <i>Uxío, espabila!</i> : Había que meterlle unha colleja aí pa que espabilara.</i>
EN	=(Risa leve)=
AB	= Bf! = (Segue dirixíndose a Uxío) : <i>Levas toda a vida---</i> (.) <i>tal</i> [falando galego]. <i>Nunca tiveche/ a ver, tiveche problema pero home, non foi pa tanto. Ben podes aguantar!</i> :.

<b>EXTRACTO 6 (ABEL)</b>	<b>Localización: SIN 13 AB2 09:30</b>
AB	Entre nos--- [falábamós] máis castelán que nunca, eu creo. Menos con Uxío.
EN	Menos con Uxío.
AB	Si. Entre nós totalmente castelán. Parece mentira! (risa).
EN	Pero--- a Uxío--- como/ como/ como o vía a xente (os compañeiros), a Uxío?
AB	Pois todos falando en castelán e el en galego. Xa era pouco raro el en plan tímido e tal como para que lle faláramos todos en castelán, sabes? (risa) A ver, lle respondíamos en galego, sabes?
EN	Hmh.
AB	Se el falaba [en galego], e tal. Eu falaba con el bastante, según o que che contei o outro día. Pero o resto---. [...] Putear en plan--- nunca á súa persoa senón co/ co idioma que falaba, como che dixen.
EN	Si, si.
AB	Eu que sei--- ('). Facían o acento--- o acento <u>gañán</u> (.) do galego. O galego que é, non? Pero eles o tomaban como unha broma. [Dicíanlle] : <i>Uxío</i> (exaxerando acento galego) [...], <i>cando ves---</i> : eu que sei! (risa tensa). Rollos así. E el se sentiría intimidado, eu que sei. (2.0) E nada, así acabou [mudando de lingua].



### **Análise crítica do relato de Uxío**

Para comezar, poñamos o centro de atención sobre a primeira das respostas que Uxío dá á primeira das preguntas do entrevistador sobre o tema. No extracto 1, coincidente co SIN 08, Uxío responde desta maneira cando é preguntado sobre a posíbel existencia dalgún tipo de enfrontamento directo por causa do seu uso da lingua galega. Elimino silencios e alongamentos de vogais:

UX Home, de alumnos sempre está o típico que se mete un pouco contigo, pero, a ver, tampouco o tomaba moi en serio, o feito ese.

Podemos considerar esta primeira resposta como toda unha declaración de intencións de cal vai ser a postura de Uxío cando o entrevistador o invite a se expresar sobre o tema do seu presunto acoso por razón de lingua. É unha resposta que serve de resumo da súa posición, pois neste curto parágrafo imos atopar ben visíbeis case todos os argumentos que conformarán o seu discurso. Profundemos algo máis e analicemos, seccionándoos, os recursos que Uxío utiliza aquí para definir a súa postura relativizadora e atenuadora do fenómeno dos ataques producidos sobre el polo feito de ser galegofalante.

- a) Hai en primeiro lugar un intento de **naturalización** do fenómeno da agresión, que el define como *o feito ese*, primeiro a través do uso da circunstancia temporal *sempre* e despois na consideración do axente como *o típico*. Uxío está a certificar a existencia de ataques por parte dos compañeiros, moi probabelmente adolescentes de xénero masculino coma el, e que eses ataques son habituais no seu medio.

Parece ser o adxectivo *típico* unha marca persoal da linguaxe de Uxío e da súa irmá Olalla, pois aparece dita por eles en varias ocasións nas entrevistas, e unha delas será a do mesmo Uxío no extracto seguinte, cando nun momento determinado este informante se defina a si mesmo como *o típico neno que non se enteraba de moito*. Curiosamente, aparición do vocábulo *típico* dáse con frecuencia tanto en Uxío como noutros informantes para naturalizar situacións ocorridas dentro do instituto nas que o idioma galego xoga o papel de parte feble respecto ao castelán. Así, no extracto INF 21 temos a Uxío cualificando do *típico* o momento na que o profesor que tendo por lei que

dar as súas aulas en galego muda de lingua cara ao castelán porque un alumno lle fai unha pregunta neste idioma. A súa irmá Olalla no extracto INF 04 cualifica de *típicos* os alumnos (segundo ela, *macarras*) que lle facían burla a unha profesora de galego que procuraba innovar a didáctica da súa materia, e no extracto SIN 24 alcuma de *típico que se iba de paleta gracioso* a algún alumno de hábitos lingüísticos diglósicos. No extracto CAL 11 temos de novo a Uxío alcumando de *típico* o galegofalante que pon os pronomes os revés. Saíndo do círculo familiar de Uxío, no extracto SIN 43, a informante Helena cualifica de *típicos* os prexuízos que identifican negativamente os utentes do idioma galego na sociedade na que vive e Rosa, no extracto SIN 52B, fala, igual que Uxío, do *típico* compañeiro “que che di que é de broma” cando se metían con Paulo por falar en galego. Significativamente, parece haber entre os e as informantes un entendemento compartido das situacións que traducen e reflicten a posición relegada da lingua galega no seu ambiente humano como *típicas*.

- b) Existe un intento de **atenuación** do ataque recibido mediante o uso doutra circunstancia neste caso relativa a cantidade, introducida no seu discurso: *o típico que se mete un pouco*. E como intento de atenuación debemos tamén considerar o uso da segunda persoa (contigo) con significado impersoal en troques do máis directo *comigo*. Igualmente como tal poderíamos interpretar a escolla do verbo *estar*, de significado temporal e transitorio, enfronte dos máis duradeiros ou permanentes *ser* ou *haber* cando se refire a alumnos que atacaban os seus compañeiros por razón de lingua. Compárese a expresión que puido darse en boca do informante sen ningún tipo de recurso relativizador, ben mediante a utilización dun proceso material subordinado a un existencial como se presenta no exemplo (i), ben mediante a expresión directa dun proceso material como no exemplo (ii), en contraposición á opción real, a que finalmente Uxío escolle para recoñecer, mentres os amortece, os golpes recibidos (iii):

(i) *Había alumnos que se metían comigo.*

(ii) *Algún alumno metíase comigo.*

(iii) **Sempre está o típico que se mete un pouco contigo.**

- c) Inmediatamente despois Uxío utiliza unha frase adversativa que nos leva a unha determinada **toma de posición persoal despreocupada** enfronte dos feitos: Uxío di non

importarse moito polo que lle fan: simplemente non lle dá relevancia ao *feito ese* –a agresión– e decide non recoller a luva do desafío que lle lanzan. É esta outra actitude que estará omnipresente ao longo do seu discurso.

UX [...] pero, a ver, tampouco o tomaba moi en serio o feito ese.

Con efecto, a medida que imos avanzando no relato de Uxío observamos como estes recursos relativizadores aparecen reiteradamente. Atenúase de novo un feito que non significaba que se meteran con el *de verdade* ou que se daba *un pouco para fastidiar un pouco* ese feito que *non é que fose unha ofensa*, todas estas expresións no extracto 1. Ademais, tratábase en todo caso de algo que *non lle fastidiaba moito*, que *pasaba de todo*, que lle *daba igual* o que del pensasen e que *ía ao seu*. Uxío desvelará o seus últimos recursos relativizadores nun episodio no que o informante recoñece ter sido alcumado despectivamente de *gallego* por un compañeiro, tamén galego mais castelanfalante, a causa do seu hábito lingüístico.

- d) Á parte da declaración explícita de **falta de memoria**, que será como veremos un recurso moi utilizado por outros informantes cos mesmos fins, nun momento determinado Uxío utiliza por primeira vez o recurso do **desvío da atención** cara a outros casos coñecidos por el, de alumnos ou alumnas acosadas polos seus hábitos lingüísticos, ou ben, como no extracto 3, cara casos que puidesen estar en coñecemento do entrevistador. Isto parece facelo coa intención de librarse dun foco de atención que apunta incomodamente sobre a súa cabeza e de encamiñar esa embarazosa carga cara a outras persoas e situacións. Uxío considérase a si mesmo unha persoa con *sorte* por non ter padecido o acoso no mesmo grao que a súa irmá, quen, segundo el, non é que tivese que mudar de lingua ao non ser aceptada na escola pola súa condición de galegofalante, senón que nin sequera se atreveu a mostrarse como tal naquel ambiente. Este dato é coherente co relato de Olalla, irmá de Uxío, quen declara ter mudado de lingua de comunicación habitual cos iguais desde o galego familiar até o hexemónico español no mesmo momento da súa incorporación ao sistema escolar.

No segundo extracto este desvío de atención convértese nunha reinterpretación da orixe e causa dos ataques desde as razóns lingüísticas como é o feito de falar galego até unha característica concreta da súa personalidade, ser despistado, ou como el, non sen certa dose de crueldade dirixida cara a súa propia persoa declara, *ter bastante empanada*. Quizá influíse nesta disxuntiva o feito da sorprendente pregunta que un

profesor concreto lle formula nun momento da súa adolescencia cando aínda non tomara a decisión de mudar de lingua para o castelán. Segundo o testemuño de Uxío, a pregunta foi “*tú, ¿es que eres muy despistado por tu forma de ser o es que hablas gallego y te avergüenza?*” (véxase extracto SPR 11).

Finalmente, no terceiro dos extractos é o propio Uxío quen, sabedor de que existían máis informantes neste traballo que estaban sendo entrevistados (e de que entre eles estaba a súa irmá) reorienta o foco de atención e saca á luz mediante unha pregunta indirecta a existencia doutros posíbeis *nenos* –é tamén interesante a escolla de *nenos* en vez de, por exemplo, *rapaces* ou *alumnos*– que se puideran ter convertido en obxectivos de ataques pola mesma razón. Uxío aproveita para marcar a diferenza entre a súa propia situación, atenuándoa novamente, e a deles, que é presuntamente peor.

- e) Parellamente ao desvío da atención, destácase o intento gramatical de **desvío da carga das accións** que Uxío recibe dos outros, dos agresores, sobre un *tí* imaxinario no que, por outra banda, é doado recoñecer ao propio Uxío. Para isto o informante escolle a utilización dun recurso de impersonalidade semántica, consistente na utilización da segunda persoa (se **eres neno pasas de todo**) en troques da primeira, máis directa e natural (un inexistente *cando era neno pasaba de todo*). Este recurso, que ten unha aparición temperá no primeiro extracto (*o típico que se mete un pouco contigo*) ocorre noutras cinco ocasións ao longo destes extractos.

En realidade, Uxío non nega a existencia da presión social e de ataques en contra dos alumnos e alumnas galegofalantes senón que os ve como posíbeis noutros informantes e como seguros na súa irmá. O que sucede é que Uxío no seu relato trata de manter a súa figura a salvo dese fogo inimigo mediante a utilización dunha serie de recursos para relativizar os efectos das agresións e incluso para negar parcialmente a súa existencia. Segundo a súa versión, os ataques certamente existían, mais a el non lle tocaron en demasía e cando o fixeron non lograron o efecto desexado polos agresores, é dicir, non o incomodaron. Ademais, Uxío declara que a maior parte das veces os ataques nin sequera ían dirixidos a el como *galegofalante*, senón como *despistado*. Porén, o relato de Abel, que é coetáneo, observador, compañeiro e amigo de Uxío, vai por outro camiño cando describe estes ataques que Uxío sufría por parte dos seus compañeiros pola súa condición de galegofalante e os efectos finais que estes acabaron producindo. Existe unha falta de coherencia entre estes dous relatos discrepantes, o de Uxío e o de Abel, que debe ser analizada con detalle.

## Os dous relatos: diverxencias e concordancias

Igual que sucede cando estudo o relato de Uxío acerca deste problema, a primeira expresión de Abel é toda unha declaración de intencións e case un resumo da súa postura. En contra da opinión vertida por Uxío, os compañeiros, segundo Abel, non se metían con el como persoa, é dicir, por ser Uxío un rapaz *despistado*, senón que o facían pola lingua galega que falaba. É este un punto clave no que ambos os relatos diverxen, e que Abel se encarga de remarcar en varias ocasións durante as dúas entrevistas. Por el comezo a análise dos puntos diverxentes, que segundo a nosa apreciación son os seguintes:

a) **A relación causal entre os ataques recibidos por Uxío e a súa mudanza de lingua.**

Abel establece unha relación de causa-efecto entre os ataques a Uxío pola súa condición de galegofalante e o seu abandono da lingua galega. *“El se sentiría intimidado, eu que sei. E así acabou”*, sentencia Abel no seu testemuño cando se refire á claudicación de Uxío. Esta relación causal non foi nunca recoñecida por Uxío, quen declara unha e outra vez a súa posición despreocupada sobre o tema dos ataques e atribúe a mudanza de lingua ao feito de non de estar intimidado senón máis ben, segundo o seu testemuño, *farto* doutro tipo diferente de situacións relacionadas coa súa singular práctica lingüística (véxanse extractos SPR 10, MUD 10 e SIN 07).

b) **A existencia, segundo Abel, de compañeiros solidarios con Uxío.**

Abel sinala a existencia de cando menos dous compañeiros de Uxío que, afastándose da liña que parece ser predominante no grupo de alumnas e alumnos, non incomodan a Uxío por razón de lingua, senón que, en ocasións, apóiano e solidarízanse activamente con el. Trátase do mesmo Abel, que se debuxa a si mesmo como defensor de Uxío, e outro alumno a quen chamaremos Ricardo Chousa. De ser así, a sensación de soidade de Uxío, que en ningún momento do seu relato fai referencia nin a Abel nin a Ricardo nin ás súas actitudes positivas cara ao galego, puidese non estar enteiramente xustificada, sempre xulgando desde un punto de vista externo ao problema. Lembremos unha das reaccións espontáneas de Uxío cando nun momento da primeira entrevista se lle pregunta pola súa visión dos castelanfalantes: *Ou sexa, de todo o mundo menos eu?* (véxanse extractos ANT 13 e SIN 12). Segundo

a versión de Abel, tanto el como Ricardo falaban con Uxío en galego. Ademais, Abel dá conta de accións de defensa activa de Uxío, de quen chega a converterse en valedor diante dos atacantes.

- c) **A consideración, por parte de Abel, de Uxío como referente galegofalante en positivo.** En numerosas ocasións Abel no seu relato considera Uxío como todo un referente positivo por mor do seu hábito de expresarse en galego cos compañeiros e compañeiras, até o punto de sentirse internamente decepcionado cando ve a Uxío claudicar como galegofalante e pasarse ao castelán (véxase o extracto 2 no Cadro 3 neste mesmo apartado e o SIN 48). En ningún momento nas entrevistas demostra Uxío tomar en consideración que a súa práctica galegofalante puidese estar sendo vista con bos ollos por certos compañeiros, que a súa conduta lingüística estivese sendo monitorizada ou que a súa claudicación resultase ao fin un feito relevantemente negativo para eles.
  
- d) **A consideración de Uxío como compañeiro solidario e ben intencionado** que aparece no relato de Abel contrasta coa percepción de Uxío sobre si mesmo, que en ocasións chega a aproximarse á autoflaxelación. Mentres para Abel Uxío *tiña para todos*, tiña sempre apuntes dispostos para os seus compañeiros, Uxío recoñece en si mesmo ter *empanada* ou ser extremadamente despistado e de carácter ausente.
  
- e) **O recoñecemento dos ataques como síntoma dunha enfermidade social.** Lonxe de quitarlle importancia ao feito dos ataques como fai Uxío, Abel recoñéceos, valóraos negativamente, salienta o seu aspecto de patoloxía social e laméntase da actitude dos compañeiros que atacaban Uxío, nunca dispostos a *axudar as persoas* senón a todo o contrario.

Por outra banda, existen tamén puntos de contacto entre os relatos de Uxío e de Abel, lugares onde ambos os testemuños gardan coherencia. Localizo os seguintes:

- a) **A existencia de ataques de signo identitario contra Uxío.** Mentres Uxío narra o episodio no que é alcumado de *gallego* a causa do seu hábito galegofalante, Abel dá conta dos ataques que se producían sobre a persoa do seu compañeiro consistentes en exaxerarlle o acento galego ou, en palabras de Abel, de falarlle con *acento gañán*. Estes ataques

tentarían con toda seguridade de reproducir humoristicamente os trazos prosódicos dunha variedade do idioma galego utilizada por falantes tradicionais principalmente no medio rural, unha variedade para os seus atacantes desprestixiada que, por certo, Uxío non utilizaba.

- b) **A morna reacción de Uxío perante os ataques.** “*A ver, ti non naciches en Galicia, tampouco?*” é a resposta relatada por Uxío e dirixida a un dos seus compañeiros cando naquel lance futbolístico é alcumado de “gallego”. É unha resposta en forma de pregunta que procura inocentemente unha mínima reflexión do agresor sobre a súa propia orixe e identidade antes de atribuírle esa mesma orixe e esa mesma identidade a outros. Se consideramos de novo o universo de reaccións posíbeis, verbais ou non, ao desafío lanzado polo atacante, pronto observaremos que dentro dese rango de posibilidades a resposta de Uxío ten un carácter bastante feble. Esta febleza na resposta de Uxío ante as agresións é confirmada por Abel no seu testemuño en varias ocasións nestes parágrafos. Nunha delas Abel descríbenos unha suposta reacción comparábel en termos de morneza á que o mesmo Uxío reclama como propia en resposta ao alcume de “gallego”, e que denota ademais o sentimento de perplexidade do atacado ante a calidade dos ataques co *acento gañán*: “*Pero este por que me fala así?*”.
- c) **A existencia de profesorado que animaba Uxío a falar en galego.** Abel dá conta deles e, aínda que nestes parágrafos non se reflicte, Uxío tamén o fai noutro momento da primeira entrevista cando unha profesora o anima na sala de aula para que manteña a súa peculiaridade lingüística (véxase extracto SPR 10).

### **Os dous relatos: análise de transitividade**

Unha vez analizadas as similitudes e as incoherencias entre os relatos de Uxío e Abel podemos profundar algo máis nesta análise do seu discurso á procura de elementos en aparencia menos visíbeis que nos axuden a desvelar as actitudes de base de ambos os informantes por volta deste tema. Para isto recorrerei á lingüística sistémico funcional (LSF) e á análise de transitividade. Mediante esta técnica procuro situar máis acaídamente e escena, perfilar os personaxes que nela interveñen e as accións nos que se ven inmersos, sempre segundo a construción que da situación, dos participantes e dos procesos fan Uxío e Abel nas entrevistas.

**Participantes: relato aberto, relato pechado**

Lembremos en primeiro lugar que en LSF un participante é calquera entidade que intervén na acción que se describe, ben sexa dun xeito activo ou pasivo. O concepto de participante non se restrinxe á persoa humana; hai participantes que son persoas e hainos que non o son. Así, na oración

***O volcán expulsou lava toda a noite.***

tanto *o volcán* como *lava* actúan como participantes, se ben o primeiro recibiría o nome de *axente* ao ser o artífice da acción que se expresa a través do proceso material *expulsou*, e o segundo sería o *afectado*.

Ao analizarmos o caso que nos ocupa, observamos que os relatos de Uxío e Abel difiren canto a extensión. Uxío resulta ser en xeral un informante máis parco canto a palabras e Abel máis prolixo, detallista e expresivo. Isto axuda a que a riqueza de participantes sexa relativamente maior neste último informante. En concreto, as persoas, cousas ou feitos que interveñen activa ou pasivamente no relato de Uxío son as seguintes:

TÁBOA 7. PARTICIPANTES SEGUNDO O RELATO DE UXÍO

Participante	Aparicións
Eu (Uxío)	22
Agresores / recriminadores	8
O feito (a agresión)	7
Outras alumnas ou alumnos agredidos ( <i>Outros, a miña irmá</i> )	5
<i>O meu / o meu rolo</i>	2

Para a elaboración desta táboa e da seguinte desboto as aparicións de participantes dunha soa ocorrencia, como poidan ser *os profesores* ou un *nós* referido ao grupo de alumnos que xogaban ao fútbol. Tamén, e para unha maior claridade, baixo a categoría *Eu (Uxío)* inclúo só as referencias directas de Uxío á súa persoa (22 en total) e desboto as indirectas (5), que son aquelas nas que o informante se define mediante impersonalidade semántica, proxectando a súa persoa cara un ser imaxinario ou ideal utilizando a segunda persoa do singular para referirse



a el mesmo, do tipo de “se eres neno pasas un pouco de todo”. Baixo a categoría de *Agresores/recriminadores* (Uxío, lembremos, nunca utiliza ningún destes termos) englobo a persoas designadas de forma variada por Uxío no seu relato, por exemplo “o típico que se metía un pouco contigo” ou “[os que] se metían comigo”, e tamén a participantes como *[todo o grupo]* que recrimina a Uxío o seu carácter despistado nunha excursión. *O feito (a agresión)* refírese ao acto de que os compañeiros se metesen con Uxío, o que o informante denomina deícticamente *o feito ese* na frase que abre o primeiro dos extractos aquí analizados. Finalmente é de sinalar que as *outras alumnas ou alumnos agredidos* que aparecen no relato son sacados a colación polo informante en dous momentos diferentes e non participan directamente nos feitos que aquí se estudan, senón que o fan noutras accións comparábeis de presunto acoso por razón de lingua, ocorridas no mesmo lugar, mais diferentes á de Uxío no tempo e nos protagonistas. É de sinalar, tamén, que o feito de *falar en galego* aparece en dúas ocasións no relato de Uxío, unha como protagonista, que se descarta na táboa, outra que nese lugar vai englobada na categoría de *O feito (a agresión)*.

Vexamos na seguinte Táboa 8 cais son os participantes nas tres pasaxes que extraio do relato de Abel e que fan referencia aos mesmos feitos. A maior parte das accións teñen como protagonista a Uxío, feito normal se consideramos que as accións que aquí se estudan teñen a este informante como protagonista principal. O propio *Abel*, os *agresores ou recriminadores* e o *idioma galego* acaparan boa parte das accións, e seguen todos os participantes que se consignan na táboa: *o feito da agresión*, un *nós* que designa ao grupo de alumnos e alumnas compañeiros de turma de Uxío, o *idioma castelán*, o mencionado alumno *Ricardo Chousa*, empático igual que Abel con Uxío e coa lingua que falaba.

TÁBOA 8. PARTICIPANTES SEGUNDO O RELATO DE ABEL

Participante	Aparicións
Uxío	41
Eu (Abel)	14
Agresores / recriminadores	15
O idioma galego	7
Nós (o grupo)	7
O feito (a agresión: <i>meterse con el, o problema</i> )	4
O idioma castelán	4
Ricardo Chousa	4
Os profesores	2
O acento gañán do galego	2

Igual que no cadro anterior, contabilizo como participantes os suxeitos elípticos e os participantes representados pronominalmente. Para a elaboración do cadro desboto novamente as aparicións dunha soa ocorrencia. Unha vez comparados os participantes presentes en ambos os relatos, salta á vista a primeira das diferenzas. O relato de Abel é moito máis variado e rico que o de Uxío canto a participantes. Na escena que Uxío constrúe só parece haber dous protagonistas humanos principais, el mesmo e os que *se metían* con el, relacionados, claro está, a través da propia agresión. Outras persoas participantes aparecen na súa narración, máis non interveñen nos feitos concretos que aquí se estudan, é dicir, nas presuntas agresións que Uxío sufría. Tamén é altamente significativo o feito da falta de correspondencia entre ambos os narradores: Uxío aparece de forma espontánea na narración de Abel; Abel, pola contra, non aparece na de Uxío en ningún momento, e moito menos o fan outros alumnos como o Ricardo Chousa que Abel menciona, quen puidese estar ao tanto da situación e actuar minimamente en apoio do compañeiro agredido.

Uxío non chega a restringir o feito das agresións á súa persoa. A narración de Uxío ten unha vertente social innegábel, pois admite a posibilidade e incluso apunta ao feito de que as agresións por razón de lingua se puidesen estar replicando noutros lugares do mesmo instituto sobre persoas coma el, galegofalantes. Mais Uxío delimita o seu caso particular á participación del mesmo e dos seus posíbeis atacantes. Abel, pola contra, abre o problema de Uxío a máis participantes e fai das agresións un asunto social, unha cuestión que atinxe a un maior número de persoas, entre as que se contan el mesmo de forma destacada, e tamén Ricardo Chousa, un *nós* colectivo e un *eles* referido ao resto dos alumnos. Son dúas lecturas diferentes do mesmo

fenómeno, unha socialmente **pechada**, a de Uxío, outra máis **aberta** ao grupo e con máis protagonistas, a de Abel.

Unha vez estudados os participantes pasemos a analizar as accións, os procesos nos que eses participantes se ven implicados en cada unha das narracións. Iso axudaranos a descubrir como cada un dos narradores se constrúe a si mesmo, constrúe a escena e os seus protagonistas.

### ***Procesos e ángulos de representación***

*Uxío: eu*

Pretendo estudar os ángulos de representación de Uxío e de Abel sobre o feito en cuestión, as presuntas agresións sufridas polo primeiro dos informantes por parte dos seus compañeiros e por razón de lingua. Para iso analizarei en primeiro lugar que é o que Uxío di de si mesmo en relación con este tema, que é o que el di que fai ou que non fai, o que di que pensa ou que non pensa, o que di que é ou que non é. Para iso tomo dos tres extractos todas as oracións nas que Uxío se sitúa a el mesmo, en exclusiva e con claridade, como suxeito gramatical e analizo cais son os tipos de proceso, sempre segundo a LSF, nos que o informante se involucra a si mesmo nas accións que describe. Convén aclarar que os recontos de procesos van ser efectuados tan só utilizando as oracións nas que os participantes ocupan a posición de suxeito gramatical, non como nos Cadros 1 e 2 nos que os participantes recontados aparecían en calquera posición na frase. Aquí, oracións e procesos son os seguintes:

**CADRO 5. UXÍO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU. ORACIÓNS CO EU COMO SUXEITO**

Uxío. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] tampouco <b>o tomaba moi en serio</b> o feito ese	MEN
E eu <b>[contestaba]: vale, ti non naciches en Galicia, tampouco?</b>	VER
Eu <b>non é</b> que <b>recorde</b> así moitos problemas con alumnos	MEN
[Eu <b>non recordo</b> os problemas] para nada	MEN
[Eu] <b>non sei</b> se [os problemas da miña irmá foron] de meterse con ela	MEN
[Eu] igual <b>tiven</b> sorte	REL
[Eu] <b>creo</b> que a miña irmá o pasou bastante peor	MEN
Eu <b>creo</b> que si (existe cuestión de xénero)	MEN
Eu <b>iba</b> ao meu	MEN
[Eu] <b>era</b> o típico neno que <b>non me enteraba</b>	REL / MEN
[Eu] <b>iba ao meu rollo</b>	MEN
[Eu] <b>era</b> bastante despistado	REL
[Eu] <b>tiña</b> bastante empanada ( <b>era</b> despistado)	REL
[Eu] <b>creo</b> que <b>non o pasei mal</b> pola (grazas á) miña forma de ser	MEN / MEN
[Eu] <b>pasaba</b> un pouco <b>de todo</b>	MEN
[Eu] <b>creo</b> que é [que eu <b>non o pasei mal</b> ] por eso.	MEN / MEN
[Eu] <b>non tiven</b> ningún problema	REL

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXI: existencial*

**TÁBOA 9. UXÍO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO**

Tipo de procesos	Aparicións	Porcentaxe
Materials	0	0
Mentais	15	70
Verbais	1	5
Relacionais	5	25
Condutuais	0	0
Existenciais	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Para unha maior claridade, farei agora este reconto despois de desbotar as expresións nas que Uxío parece referirse a si mesmo indirectamente mediante a utilización impersoal da segunda persoa como en “cando **tes** quince anos **pasas** de todo”. A non inclusión deste tipo de expresións no reconto non variaría significativamente a correlación final. Considero, por outra banda, as dúas expresións metafóricas cos verbos *ir* ou *pasar* (*iba ao meu*, *iba ao meu rolo*, *pasaba de todo*) como procesos **mentais** antes que como **materiais**, pois indican claramente unha actitude psicolóxica do informante máis que o proceso físico de trasladarse dun lugar a outro.

Unha vez feitas estas aclaracións, observo que o reconto dos tipos de procesos nos que Uxío se sitúa a si mesmo é revelador. Uxío non utiliza ningún proceso material para definir a súa reacción ante o tema das agresións. A correlación de procesos mentais co resto de procesos é sorprendentemente alta, un 70 por cento. Uxío fálanos principalmente da súa actitude mental, psicolóxica, ante *o feito ese* que representan as agresións, e non de ningún tipo de reacción activa que se reflecta en procesos materiais. Uxío usa certos procesos relacionais para se definir a si mesmo e case sempre se trata dunha descrición de cariz negativo: [eu] **era despistado**, ou **era o típico neno que non se enteraba**. O informante dá conta dunha única reacción verbal ante os que se metían con el. Uxío, en definitiva, non di *actuar* en resposta nin en ataque senón que tende a interiorizar o problema e, con grandes doses de autoculpabilización, remítilo cara ao dominio da súa propia mente.

*Uxío: eles*

Vexamos agora como Uxío constrúe os outros protagonistas que no seu testemuño participan na escena, aqueles que lle recriminaban a súa actitude. As veces nas que ese *eles* (ás veces, *el* e nunha ocasión *ti*) aparecen no testemuño de Uxío como suxeitos son as seguintes:

CADRO 6. Uxío: CONSTRUCCIÓN DO ELES, EL OU TI (AGRESORES)

Uxío. Suxeito <i>eles, el</i> ou <i>ti</i> (agresores)	Tipo de proceso
De alumnos sempre <b>está</b> o típico que <b>se mete</b> (actúa en contra) un pouco contigo	REL / MAT
[Eles] <b>non era</b> que <b>se meteran</b> comigo de verdade	EXI / MAT
[algún compañeiro <b>me dicía</b> ]: <i>Bah, non sei que, gallego, non sei que.</i>	VER
[Eles] se <b>se metían</b> comigo era polo feito de ser despistado	MAT
E eu [contestáballe a <i>el</i> ]: <i>ti non naciches (identidade) en Galicia, tampouco</i>	REL
A min dábame igual [o que eles <b>pensaran</b> de min]	MEN
Todo o grupo <b>se vai</b>	MAT
E todos [ <b>din</b> ]: <i>Ah, el de siempre. Que mirabas?</i>	VER
<b>Non houbo</b> ningún que <b>se metera</b> así comigo	EXI / MAT
E se <b>había</b> algún [agresor] <b>durou</b> ( <i>actuou durante</i> ) un ano	EXI / MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXI: existencial*

TÁBOA 10. Uxío: CONSTRUCCIÓN DO ELES, EL OU TI (AGRESORES). FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Aparicións	Porcentaxe
Materiais	6	43
Mentais	1	7
Verbais	2	14
Relacionais	2	14
Condutuais	0	0
Existenciais	3	22
TOTAL	14	100

Nunha correlación algo máis equilibrada, os compañeiros que se metían ou actuaban contra Uxío, dun xeito verbal ou non, quedan reflectidos principalmente como *actuantes*, pois os procesos materiais sobresaen por cima do resto. En contraste coa autoconstrución da persoa de Uxío, os presuntos agresores non son aquí definidos polo que *pensan*, nin sequera polo que *din* ou polo que *son*, senón polo que *fan* ou en menor medida polo que *deixan de facer*. Resaltemos tamén o escaso número de procesos relacionais, aqueles que nos indican o que o participante *é* ou *ten*,

que Uxío aplica aos seus agresores en comparación cos que se aplica a si mesmo. Uxío parece máis proclive a xulgarse a si mesmo que aos que se metían con el. Imaxinemos, como é aconsellábel sempre que utilicemos a análise de transitividade, a escena inversa: uns compañeiros que *pensan* sobre Uxío mais escasamente *actúan*, un Uxío que *fai*, que se dedica a actuar independentemente dos que os compañeiros pensen ou digan e que despois aínda ten tempo para xulgar a actitude daqueles que poderían representar un obstáculo aos seus hábitos lingüísticos ou, se el o prefire, ao seu carácter *despistado*. Sería unha escena moi diferente á aquí descrita.

*Abel: Uxío*

Pasemos agora a analizar a escena e os seu protagonistas a través do testemuño de Abel. Comecemos pola súa interpretación da figura de Uxío, ese compañeiro a quen acompaña durante varios anos de escolaridade. Este é o conxunto de oracións nas que Uxío aparece como suxeito na narración de Abel:

CADRO 7. ABEL: CONSTRUCCIÓN DA PERSOA DE UXÍO. ORACIÓNS CON UXÍO COMO SUXEITO

Abel. Suxeito <i>Uxío</i>	Tipo de proceso
Uxío <b>era</b> bastante bo rapaz	REL
[Uxío] sempre <b>tiña</b> para todos, para apuntes, para non sei que	REL
Uxío <b>dicía</b> : <i>Pero este por que me fala así?</i>	VER
Para el <b>o dicía</b> [Uxío]	VER
Uxío que lle <b>vai dicir</b> ? (a quen se meta con el)	VER
[Uxío <b>dicía</b> ]: <i>Non, si, non sei que. Todo ben.</i>	VER
[Uxío] <b>é</b> un chaval como nós	REL
[Uxío] <b>fala</b> outro idioma.	CON
Uxío <b>foi cambiando</b> de lingua.	MAT
Uxío [ <b>estaba</b> ] sempre cortado [cos compañeiros]	REL
[Uxío] comigo <b>non [estaba</b> cortado]	REL
[Uxío] <b>era</b> unha persoa que incluso <b>bromeaba</b> comigo	REL / CON
[Uxío] <b>non é</b> tonto	REL
[Uxío] <b>sabe</b> quen eres	MEN
Uxío <b>falou</b> sempre galego	CON
[Uxío] <b>foi cambiando</b> ao castelán	MAT
[Uxío <b>dicía</b> ]: <i>Es que, es que yo...</i>	VER
Ho, Uxío, tío. [ <b>Dime</b> ] que pasa!	VER
Se <b>está</b> el (Uxío) así (claudica como galegofalante), non sei como estará o resto	REL
Uxío, <b>espabila!</b>	MEN
[Uxío], <b>tes que ser</b> un tío botado pa adiante	REL
[Uxío, ti] <b>levas</b> toda a vida tal ( <b>falando galego</b> )	CON
[Uxío, ti] <b>tiveche</b> problema pero, home, non foi pa tanto	REL
[Uxío] ben <b>podías aguantar</b> ( <b>falando galego</b> )	CON
[Uxío <b>estaba falando</b> ] en galego	CON
[Uxío] xa <b>era</b> pouco raro el en plan tímido	REL
Se el [Uxío] <b>falaba en galego</b> , eu falaba bastante (con el, en galego)	CON
E el (Uxío) <b>se sentiría</b> intimidado	MEN
[Uxío] así <b>acabou</b> (mudando de lingua)	MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXI: existencial*



TÁBOA 11. ABEL: CONSTRUCCIÓN DA PERSOA DE UXÍO

Tipo de procesos	Aparicións	Porcentaxe
Materials	3	10
Mentais	3	10
Verbais	6	20
Relacionais	11	37
Condutuais	7	23
Existenciais	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

A definición de *falar en galego* como un proceso condutual é, sobre todo, referida a contexto. Segundo Halliday (2014, p. 301), “os procesos condutuais son sempre intermedios” e as súas fronteiras son “indeterminadas” con outro tipo de procesos. Dada a súa intencionalidade e a súa transcendencia social, opto por incluír a acción de *falar en galego* (moi diferente no contexto, como sabemos, á simple acción de *falar*) dentro da categoría de proceso condutual próximo ao verbal, un “proceso verbal como forma de conduta”, segundo Halliday na obra citada (p. 302), mais sempre contabilizado como condutual.

Vaiamos á análise. Non podo deixar de comentar que a primeira vista sorprende a linealidade argumental que expresa este conxunto de frases, ordenadas no Cadro 7 temporalmente segundo ían saído da narración de Abel nas entrevistas. Hai unha historia nelas; hai un principio no que describe o seu compañeiro con pinceladas certas e ben definidas: Uxío era un *bo rapaz* que *tiña para todos*. Existe un desenvolvemento da situación que informa da perplexidade de Uxío ao recibir os impensados ataques dos compañeiros por razón de lingua e do sentimento de Abel cando ve que comeza a mudar de idioma para o castelán. E existe un final de historia no que Uxío se sente intimidado e claudica no seu hábito galegofalante.

Tampouco debemos obviar que en certo momento da narración Abel comeza a referirse a Uxío en segunda persoa, exactamente igual que se o tivese diante. Este é un evento que sucede en seis ocasións no transcurso do extracto, marcadas en cor azul no cadro, e que comeza cun moi evidente “Ho, Uxío, tío, que pasa?”. En termos de lingüística sistémico-funcional, abandonamos momentaneamente a metafunción ideacional e entramos na interpersoal, máis concretamente no campo do *teor*, desde o que se estudan as características da expresión que definen os roles sociais e as relacións entre os participantes.

Mediante esa estratexia expresiva, Abel está remarcando unha vontade de proximidade, de camaradería fronte a un Uxío acosado, de quen Abel se quere pór ao lado. Este achegamento de Abel a Uxío faise máis sorprendente cando temos en conta que non é recíproco nos relatos de ambos, posto que Abel, lembremos, simplemente non aparece no relato de Uxío.

De xeito oposto á autoconstrución que Uxío fai da súa persoa, os procesos mentais son escasos na visión de Abel, o seu compañeiro. Abel fala principalmente de como Uxío *se comporta* (procesos condutuais, referidos case sempre á lingua que fala), de como *actúa* (procesos materiais na fronteira dos condutuais, referidos á súa mudanza de lingua) e do que *di* (procesos verbais) mais sobre todo do que Uxío *é* (procesos relacionais); case nunca do que Uxío *pensa* ou do que *sinte* (procesos mentais). Pola contra Uxío, como xa vimos, tende no seu relato a interiorizar o problema, a trasladalo cara ao dominio do seu interior, a psicoloxizalo privilexiando os procesos mentais para autoconstruírse. Mais o máis significativo neste reconto é esa abundancia de procesos relacionais, que nos indican con claridade o que Uxío *é* para Abel, o que o seu compañeiro *representa* para el como compañeiro e como referente galegofalante. Esta alta incidencia de procesos relacionais é indicador da importancia que a figura de Uxío atesoura para Abel, unha circunstancia nada recíproca, que Uxío ignora no seu relato.

*Abel: eles*

Analicemos agora a construción que do personaxe dos agresores fai Abel e comparémola coa que fai Uxío das mesmas persoas. Estas son as ocasións nas que *eles* (circunstancialmente *el* ou *ti*) aparecen na narración de Abel:

**CADRO 8. ABEL: CONSTRUCCIÓN DOS AGRESORES (ELES OU TI)**

Abel. Suxeito <i>eles</i> ou <i>ti</i> (agresores)	Tipo de proceso
[Eles] <b>meterse</b> con el (actuaban contra el) en canto á persoa non [se metían]	MAT
[Eles] <b>metíanse</b> en canto ao que [Uxío] falaba	MAT
[Eles] <b>tomaban</b> (entendían) o galego como unha broma	MEN
[Eles] <b>falábanlle</b> (con acento galego exaxerado)	CON
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Que pasa? Non sei que...</i>	VER
Non se <b>intentaba axudar</b> as persoas (na clase)	MAT
[Eles <b>debían</b> ] <b>axudar</b> a que [Uxío] siga falando [galego]	MAT
[Ti] se vas de burro <b>valo ter</b> difícil	REL
[Eles] <b>putear</b> en plan nunca á súa persoa senón co idioma que [Uxío] falaba	MAT
[Eles] <b>facíanlle</b> a Uxío o acento gañán do galego	CON
[Eles] o <b>tomaban</b> (entendían o galego) como unha broma	MEN
[Eles <b>dicíanlle</b> exaxerando o acento galego]: <i>Uxío, cando ves...?</i>	VER

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXI: existencial*

**TÁBOA 12. ABEL: CONSTRUCCIÓN DO ELES (OS AGRESORES)**

Tipo de procesos	Aparicións	Porcentaxe
<b>Materiais</b>	5	41
<b>Mentais</b>	2	17
<b>Verbais</b>	2	17
<b>Relacionais</b>	1	8
<b>Condutuais</b>	2	17
<b>Existenciais</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Salvando a principal discrepancia que existe entre ambos os informantes, que é a que se refire á causa real dos ataques recibidos por Uxío por parte dos seus compañeiros, a construción que tanto un como outro fan da figura dos atacantes non presenta diferenzas demasiado grandes. Os procesos materiais, un 41 por cento aquí e un 43 na de Uxío (véxase Cadro 6) preséntanos

uns agresores principalmente actuantes. A diferenza, como veremos, non está tanto no perfil dos agresores senón na resposta individual de Uxío e de Abel ante o feito da agresión.

*Abel: eu*

Finalmente saquemos á luz como Abel se define a si mesmo en canto ao problema suscitado polas presuntas agresións a Uxío por cuestión de lingua. Os procesos nos que *eu* (Abel) aparece como participante activo cando se refire aos agresores son os seguintes:

**CADRO 9. ABEL: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU. ORACIÓNS CON *EU* COMO SUXEITO**

Abel. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
Eu <b>miraba</b> pa eles (os atacantes) raro	CON
[Eu <b>dicía</b> ]: <i>Oye, tío, que é un chaval coma nós</i>	VER
Eu <b>creo</b> que Uxío foi cambiando [de lingua] pouco a pouco	MEN
Sempre lle <b>falaba</b> en galego, eu	CON
Eu <b>era</b> dos que máis <b>se pegaban</b> a el na clase	REL / MAT
[C]os que falen con el [eu] <b>voume meter</b>	MAT
[Eu] <b>vou ser</b> o único [que me <b>poña a falar</b> en galego] ao final?	REL / CON
<b>Dixen</b> eu: <i>Joder, se el está así como estará o resto?</i>	VER
Entre nós falabamos máis castelán que nunca, eu <b>creo</b>	MEN
Eu <b>falaba</b> con el bastante	CON

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXI: existencial*

**TÁBOA 13. ABEL: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU**

Tipo de procesos	Aparicións	Porcentaxe
Materials	2	17 <sup>31</sup>
Mentais	2	17
Verbais	2	17
Relacionais	2	17
Condutuais	4	33
Existenciais	0	0
TOTAL	12	100

O relato dos tipos de proceso sérvenos para traer á superficie dous feitos de interese. O primeiro é a autoconstrución dun Abel como actuante ante o feito da agresión, cun 33 por cento de procesos condutuais, a maioría referentes á lingua que fala, e unha alta porcentaxe de procesos materiais e verbais. Estes tres tipos de procesos xuntos acadan os dous terzos dos procesos empregados por Abel para se referir a si propio. O segundo é a moi significativa diferenza de perfís entre as autoconstrucións das figuras de Abel e Uxío. Abel, sorprendentemente, dótese a si mesmo dunha capacidade de actuar maior que a de Uxío ante un problema que non era a el a quen afectaba, senón a Uxío. A implicación de Abel no problema queda manifesta, e con ela a importancia que Abel lle concede á conduta de Uxío, ao seu éxito ou fracaso como galegofalante en situación de singularidade no seu contexto. Abel, como sabemos, non aparece na narración de Uxío. A capacidade actuante de Abel é algo que sorprendentemente Uxío ignora na súa interpretación dos feitos, narrada cinco ou seis anos despois de que se producisen. Ante esta situación, non podemos máis que preguntarnos cal tería sido o resultado da evolución de Uxío como galegofalante se entre Uxío, Abel e outros compañeiros, que, como Ricardo Chousa, parecían poder ofrecer un apoio activo a Uxío, xurdise unha corrente de mutua empatía e solidariedade que puidese enfrontar e neutralizar as agresións contra o galegofalante.

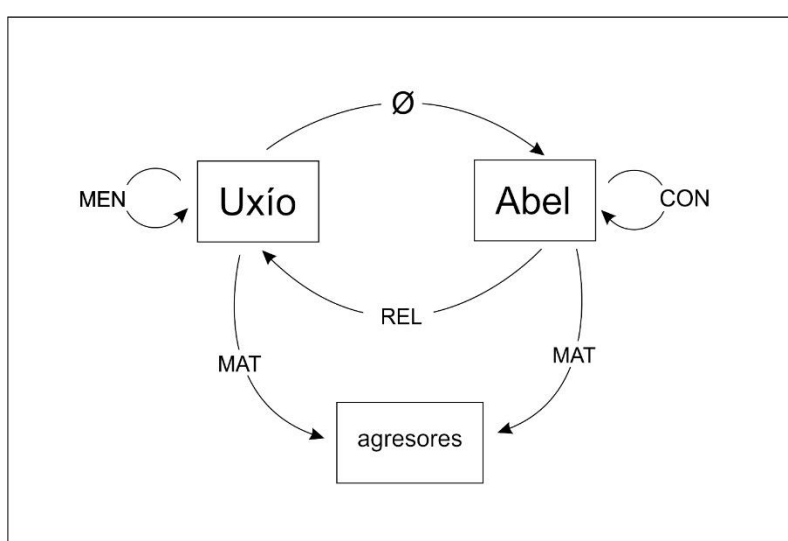
---

<sup>31</sup> 16,667

*Cadro da situación: principais participantes e procesos*

Comecemos a resumir. O seguinte Cadro 10 ten como obxecto retratar a escena mediante a construción que fan ambos os informantes tanto de si mesmos como dos outros participantes principais a través dos tipos de procesos que utilizan segundo a gramática funcional. Para iso decido indicar só o tipo de proceso predominante que tanto Uxío como Abel aplican nas súas narracións ao describiren a situación.

**CADRO 10. PRINCIPAIS TIPOS DE PROCESOS UTILIZADOS POR UXÍO E ABEL NA CONSTRUCIÓN DOS PARTICIPANTES**



*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. REL: relacional. CON: condutual*

Así, obsérvanse os seguintes fenómenos:

1. Ao se autoconstruír no seu testemuño, Uxío dedícase a si mesmo unha maioría de procesos **mentais** (no cadro, MEN), feito que podemos considerar como un indicador do seu intento de psicoloxización do problema levándoo desde o terreo do social cara ao seu propio dominio interior, á súa mente.
2. Abel, porén, defínese principalmente como actuante, cunha maioría de procesos **condutuais** (CON) e unha alta incidencia de procesos materiais e verbais. Mentres Uxío tende a procurar acubillo na súa mente, Abel aparécenos como máis actuante que Uxío nun problema que afecta a Uxío de forma directa, non a Abel.

3. Para Uxío, Abel non existe na escena, o cal se representa no cadro co símbolo do baleiro ( $\emptyset$ ). Mais Uxío para Abel parece representar alguén de importancia, e de aí a abundancia de procesos **relacionais** (REL) que utiliza para falar do seu compañeiro.
4. Porén, ambos os informantes coinciden en perfilar os atacantes como persoas primordialmente actuantes, debido á abundancia de procesos **materiais** (MAT), máis que como persoas que *pensen, sintan, sexan* ou *teñan*.

A un lado desta escena ficarían outros actores secundarios, persoas como outros alumnos presuntamente agredidos, Ricardo Chousa e *os profesores*, que tamén xogan un papel necesario e relevante, ou os diversos *nós* que Abel utiliza, ben para referirse exclusivamente a el e Ricardo Chousa ou ben para representar todo o grupo de alumnos da clase de Uxío. E tamén ficarían participantes non persoais como *o feito das agresións (o feito ese)*, que é definido por ambos os informantes con procesos relacionais, o idioma galego e, en definitiva, todos os relacionados ao principio deste artigo nos Cadros 1 e 2.

## CONCLUSIÓNS

Sendo o meu obxectivo o de analizar as diverxencias entre o relato de Uxío e o de Abel sobre o punto discrepante da causa dos ataques sufridos polo primeiro dos informantes no seu medio escolar, e unha vez estudados con certa profundidade estes relatos tal e como se obtiveron das entrevistas, conclúo que:

- Existe unha postura ambivalente en Uxío, quen confirma a existencia de ataques sobre outras persoas por razón de lingua e chega a narrar un ataque concreto producido sobre el mesmo, mais ao mesmo tempo nega que a causa principal dos ataques fose a súa utilización da lingua galega. Para expresar esta postura, Uxío fai uso dunha serie de recursos expresivos de naturalización, atenuación e desvío da atención cara a outras persoas do fenómeno dos ataques.
- Existe tamén por parte de Uxío un intento de confinar a súa problemática a un grupo moi reducido de persoas, a el e aos seus eventuais atacantes. Abel, pola contra, abre a narración dos feitos e a interpretación do fenómeno a máis persoas e dálle unha relevancia pública: Uxío psicoloxiza o seu relato; Abel socialízao. Farei un estudo máis profundo do aspecto da psicoloxización e socialización do fenómeno do acoso, respectiva nestes dous informantes, no próximo capítulo 16.

- Existe unha falta de correspondencia entre as figuras de Uxío e Abel. A Abel preocúpalle Uxío; Uxío nin sequera chega a recoñecer a figura de Abel na súa descrición. Uxío, polo tanto, soporta en solitario e sen axuda toda a carga psicolóxica producida pola existencia de ataques por parte de compañeiros de aula. Aínda que non o estea, Uxío séntese só ante o perigo. Este feito pode explicar as reiteradas alusións de Uxío ao feito de *estar farto* da situación de ser galegofalante en singularidade (véxanse extractos ANT 15, SIN 07 e MUD 10) como causa da súa final e tortuosa mudanza de lingua cara ao castelán.

Este estudo da diverxencia entre Uxío e Abel axúdanos a debuxar con claridade dúas personalidades, dous perfís e dúas estratexias diferenciadas para encarar o problema no contexto escolar onde toma lugar. Uxío aparece como o adolescente atacado que relativiza a propia existencia dos ataques por razón de lingua, mais acaba a causa deles renunciando ao uso do galego. Abel é non só observador nato, senón tamén sufridor polo que observa e, segundo o seu testemuño, actuante ante a situación de desigualdade e inxustiza que percibe. Tanto un como outro están a expresar actitudes e sentimentos que se han replicar noutras persoas informantes, algunhas das cais estudarei nos próximos apartados, nos que seguirei a facer uso da análise de transitividade e da lingüística sistémico-funcional.



## 14.2. AMARO E O PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS

O de Amaro é outro dos testemuños que presento como mostra da tendencia de negar ou relativizar a cualificación de acoso escolar polo feito dos ataques por razón de lingua. A súa negativa, porén, será complexa e matizada, e acabará por abrir novos camiños para a pesquisa que desenvolvo. Amaro, como xa se dixo noutras ocasións, é unha persoa reflexiva e un informante prolixo que outorga unha grande cantidade de información valiosa. As entrevistas de Amaro son en extensión as máis duradeiras das realizadas a todas as persoas informantes.

### ***O relato de Amaro***

Para o analizar o discurso de Amaro en relación co acoso por razón de lingua escollo os dous extractos nos que máis directamente fala sobre a situación padecida por el durante a súa estada no instituto como galegofalante en situación de singularidade, situación concretada nestes extractos na existencia de ataques sobre a súa persoa por parte de pares. O primeiro dos extractos dáse xa bastante avanzada a primeira das entrevistas e comeza cunha pregunta directa do entrevistador, despois de que en fases anteriores da conversa Amaro deixase entrever a existencia de tais ataques por parte dos pares. O entrevistador pregunta pola posíbel existencia de actitudes de *hostilidade* cara á súa persoa.

A segunda das pasaxes escollida provén dos derradeiros minutos desta primeira entrevista. O entrevistador, querendo recapitular sobre os puntos máis importantes da mesma, comete o erro de expresar a súa impresión sobre os feitos que agora nos ocupan, ao cualificar de *bullying* a situación padecida polo entrevistado naqueles anos, feito que Amaro negara con antelación na entrevista. Sería este un erro estratéxico mais ao fin produtivo, porque tal opinión provoca no entrevistado unha reacción inmediata que logra pór o entrevistador á defensiva e que, como veremos, resultaría a fin de contas un acicate para a investigación.

### **CADRO 11. TESTEMUÑO DE AMARO SOBRE O PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS**

<b>EXTRACTO 1 (AMARO)</b>	Localización: SIN 01 AM1 45:40; SIN 02 AM1 47:16; Ex. SIN 03 AM1 48:51
AM	Si, si, a ver, non unha forte hostilidade =como, como xa che---=
EN	=Non hostilidade pero si---/=

AM	Si, era--- era <u>ese, raro</u> . Non--- (0.5) non hostilidade pero (1.0) pero <u>si un rexeitamento</u> . Xa che digo un---
EN	Ti falarías de rexeitamento.
AM	Si. Si, e quizáis incluso algunha <u>burla</u> , algo mais---. M--- xa che digo, ese que fala galego ou <i>Falagalego</i> incluso. E... me chamaron moitas veces <i>Falagalego</i> . [...] Compañeiros, (0.5) m---, penso que os compañeiros (.) propios da miña clase (.) <u>non</u> .
EN	Hmh.
AM	Chamaríanme <u>Amaro</u> (risa breve). Pero outros que igual--- non me tiñan tan cercano, pois os da outra clase ou maiores, sobre todo maiores máis que máis novos, obviamente, <u>si</u> . Si, e--- <i>Falagalego</i> . E incluso--- (1.5) <u>si</u> , si, carais, lembro--- pero bueno tampouco me afectaba moitísimo. Tampouco era/ o sea non era/ en todo ca-/ no peor dos casos non era algo moi agresivo. (0.5) M--- (2.5) pero claro, claro <u>que existía</u> . E--- sobre todo iso, estrañeza, rexeitamento e--- (1.5) por que? (.) É ese raro (.) ese raro, si.
EN	Hmh.
AM	En secundaria--- menos. Doutro tipo. E--- pero cambia moito. Os nenos pasan de ser nenos a ser adolescentes. Entón--- eu mesmo tiña máis inquietude fronte a (.) caer mellor e integrarme un pouco mellor, entón pois iso, comecei a alternar (.) e--- e outro//. Si, había <u>non exactamente presión</u> pero seguía <u>sendo raro</u> , seguía sendo raro en secundaria por falar galego. (2.0) E--- (2.0) si--- si, algunha burla, bueno (‘) non moi grave (.) pero dende logo, hai pre/, <u>hai presión social</u> para (.) que--- (pon en boca doutras persoas) : <i>Por favor, fala castelán dunha vez, que que é iso que falas ti? Que é ese idioma raro que---? : É que á parte/ é que aquí é <u>especialmente raro</u></i> . Porque é o que estamos falando. Cantos nenos [falan galego]? Moi contados. E por que? [...]
EN	Naquelas idades era máis palpable o rexeitamento [aos galegofalantes].
AM	Si. (1.0) Si que é. (1.5) E--- (3.0) E si, si, era m--- (.) incluso/ claro/ porque o que digo tamén. Ao ser adolescente tamén entran moitas máis---/ entra moito máis en xogo pois iso--- m--- <u>a crueldade</u> , incluso--- a competitividade, as <u>pelexas que hai</u> , que inda que non cheguen a ser pelexas pois son---//. E--- empeza a haber <u>enemistade</u> , bueno, enemistades, entre comillas. E--- (.) co cal <u>si</u> o--- o <u>bullying</u> do que se fala (.) existe en primaria, claro que si. Pero é <u>moito</u> / está moito máis presente en--- en secundaria. Eu non considero que me fixesen bullying de ningún tipo. (1.0) <u>No</u> . Bromas típicas dos (.) cativos, non? Pero bueno (.) <u>si</u> . O idioma estivo de por medio seguro, <u>seguro</u> . E seguía sendo <i>Falagalego</i> incluso (.) incluso despois de que, en

cuarto da ESO, que xa non falaba galego, había quen me chamaba *Falagalego* porque lembraba que falaba galego. (1.0) E--- e ese. Seguía sendo ese (suspiro).

[A entrevista segue no extracto SIN 06]

**EXTRACTO 2 (AMARO)**

Localización: SIN 05 AM1 1:01:50

EN [...] É dicir que por un lado estamos vendo como é teu caso, é un caso digamos que habitual, unha presión dos compañeiros e tal para que se utilice unha determinada lingua, un bullying aínda que ti non o consideres así, eu creo que ten elementos de bully=ing=

AM (Interrompe bruscamente) =Ten= elementos de bullying, pero m--- é que ao final a línea é moi difusa.

EN Si, si, =xa o sei=

AM =Entón= cando é bullying e cando non =porque=

EN =Claro=

AM Porque entón bullying

EN =Xa=

AM =o noventa= por cento dos alumnos---/. Non, non. Bullying como caso =serio, non foi=

EN =Si, si. Non, non=. Por suposto que non.

AM Eu non o pasei mal no instituto por causa do bullying.

EN Hmh.

EN Á parte que tamén é iso (ri) A min hai xente que non me caía ben. Non é demasiado fácil que--/ (risa) son bastante crítico

EN =Xa, xa, xa=

AM =con respecto a iso.=

### **Análise crítica do relato de Amaro**

Os extractos escollidos recollen tanto a descrición de feitos concretos que nos remiten á actitude dos pares por volta de Amaro como galegofalante en singularidade como, sobre todo, a interpretación que deles fai o informante e a cualificación que lles dá. Deste xeito, resalto no discurso de Amaro os seguintes trazos:

- a) Amaro utiliza unha **grande variabilidade terminolóxica** para denominar o feito. Amaro desprega un considerábel esforzo para definir o fenómeno das reaccións á súa singularidade como galegofalante por parte dos seus compañeiros. Nun curto espazo de tempo até sete termos diferentes son examinados polo informante, sen que ningún pareza satisfacelo enteiramente. Por orde de aparición: *hostilidade, rexeitamento, burla, estrañeza, presión social, bromas típicas e bullying*, marcadas en azul máis adiante, no Cadro 12. Nunha das ocasións, Amaro chega a alcanzar un evidente punto de contradición ao negar e afirmar consecutivamente a existencia *presión* para describir o fenómeno. Desde o noso punto de vista, este tipo de inestabilidades terminolóxicas e de contradicións, lonxe de quitarlle valor ao testemuño, réalzalo como peza de análise. Vacilacións, inseguranzas e contradicións acabarán sendo un material de primeira orde que nos axudarán a desvelar os aspectos máis ocultos do discurso. Agora vaiamos un paso máis adiante. Ordenarei temporalmente e aplicarei a análise de transitividade ás expresións nas que Amaro fai referencia ao feito da existencia de presuntas situacións de agresións por cuestión de lingua. Sen atreverme de momento a darlle unha cualificación definitiva, chamareille simplemente *o feito* ou *o fenómeno*.

CADRO 12. AMARO: CONSTRUCCIÓN DO FEITO

Amaro. Suxeito [ <i>o feito</i> ] (ou impersonal referido ao feito)	Tipo de proceso
Non [era] unha forte <i>hostilidade</i>	REL
Non [era] <i>hostilidade</i>	REL
[Era] un <i>rexeitamento</i>	REL
[Era] algunha <i>burla</i>	REL
Tampouco <b>me afectaba</b> moitísimo	MAT
No peor dos casos <b>non era</b> moi agresivo	REL
<b>Existía</b>	EXIS
[Era] <i>estrañeza</i>	REL
[Era] <i>rexeitamento</i>	EXIS
En secundaria [ <b>houbo</b> ] menos	REL
[En secundaria <b>era</b> ] doutro tipo	EXIS
<b>Había</b> non exactamente <i>presión</i>	EXIS
[ <b>Había</b> ] algunha <i>burla</i> non moi grave	EXIS
<b>Hai (había)</b> <i>presión social</i>	EXIS
<b>Son</b> <i>bromas típicas</i> dos cativos	REL
<b>Ten</b> elementos de <i>bullying</i>	REL
<b>Non foi</b> <i>bullying</i> como caso serio	REL

Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial

TÁBOA 14. AMARO: CONSTRUCCIÓN DO FEITO. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materiais	1	6
Mentais	0	0
Verbais	0	0
Relacionais	10	59
Condutuais	0	0
Existenciais	6	35
TOTAL	17	100

Como era de esperar, vemos un Amaro máis preocupado en definir e encadrar o fenómeno que en explicar o efecto que causaba nel ou no resto das persoas que na altura o rodeaban. De aí a abundancia de procesos relacionais (o que as cousas *son* ou *teñen*) e existenciais (os que dan conta da propia existencia das cousas) unida á escaseza de procesos materiais (o que as cousas *fan* ou *provocan*), dos que só aparece un, e certamente moi próximo a un proceso de tipo mental. A definición do fenómeno é un problema para Amaro, un problema que Amaro traslada sen querelo ao investigador. De feito, ambos acaban compartindo esa preocupación taxonómica por dotar de denominacións concretas os fenómenos observados no campo do acoso escolar. A variabilidade terminolóxica que o informante emprega e as contradicións nas que cae suxiren a existencia dun discurso non previamente elaborado sobre os feitos e dan a entender que, tal e como percibimos noutros casos de informantes, a construción dese discurso se está a facer, ou cando menos a completar, no mesmo momento da entrevista. Se existe unha reflexión previa, esta non alcanza o punto de poñerlle nome ao fenómeno nin de remitilo con claridade cara calquera outro fenómeno coñecido.

Unha vítima de ataques por razón da súa orientación afectivo-sexual podería definir doadamente a situación se tivese que soportar un alcume despectivo por parte dos compañeiros de instituto por causa da súa opción. A categoría de ataques, agresións ou violencias verbais de corte *homófono* está, afortunadamente, constituída como tal a día de hoxe para toda a sociedade, e moito máis dentro dos centros educativos. Os ataques por razón de lingua, entre os que se atopa o de ter que soportar durante anos o alcume de *Falagalego*, parecen ser máis difíciles de definir a través dun só termo, e de aí as tribulacións de Amaro ao tratar de facelo. Por outra banda, a repentina e brusca negativa de Amaro a se considerar unha vítima de *bullying* suxire que esta categoría de alumno acosado si existe, e moi ben instalada, na mente do informante, e tan negativamente caracterizada que Amaro trata de fuxir dela, de que por ningún medio se aplique a súa persoa. Ao negar a existencia de acoso, Amaro traslada a definición do seu caso a un terreo inestábel e neboento que nin informante nin entrevistador resolven con claridade.

Definitivamente, este problema da definición do fenómeno das accións ofensivas recibidas por alumnas e alumnos galegofalantes, xurdido ben diafanamente destes dous pasaxes da entrevista con Amaro, exige un esforzo de análise e de concreción. Mais deixemos este esforzo para máis adiante, no capítulo 17. Á parte desta variabilidade terminolóxica, que é unha característica propia do relato de Amaro, existen no seu

discurso outros trazos tamén observados no testemuño doutros informantes. Son os que seguen.

- b) Existen varios **intentos de atenuación** dos ataques recibidos. Xulgar a intensidade, a duración e a frecuencia dos ataques non está ao meu alcance, pois en todo momento estou a referirme tan só á interpretación que Amaro fai deles e non ao feito en si, que é un feito que eu non observo directamente. Sei, por telo comprobado persoalmente e pola propia información que Amaro nos fornece, que os ataques tiveron a suficiente envergadura como para provocar unha mudanza de conduta no alumno, concretada no abandono da lingua galega e na adopción da española para se comunicar cos seus pares. Aínda así, no discurso de Amaro que se reflicte nestes episodios, e de xeito similar ao que sucede con Uxío, hai varios intentos de atenuación daqueles letais ataques e dos seus efectos. As expresións textuais *“tampouco me afectaba moito”*, *“no peor dos casos non era moi agresivo”*, *“non [foi] exactamente presión”*, *“non foi bullying como caso serio”* son bos exemplos destes intentos.

Debo subliñar que estes intentos de atenuación dos ataques recibidos por parte do alumnado non se producen, ou cando menos non o fan dun xeito claro, cando Amaro narra ataques producidos por parte do profesorado a causa do seu hábito galegofalante. Así, no extracto SPR 12B Amaro dá conta dunha situación onde un profesor castelanfalante, dos que segundo as súas palabras *“soen tratar mal os alumnos”*, fai chanza do hábito galegofalante de Amaro diante de toda a clase. No seu relato Amaro acaba enfrontándose imaxinariamente co profesor e recriminándolle o seu feito con certa contundencia. Esta posición é concordante coa doutros informantes como Paulo, a quen estudarei máis adiante, quen como Amaro atenúa ou elude as agresións que proviñan dos iguais e prefire centrarse nas que recibía por parte do profesorado, aínda que estas fosen máis esporádicas.

- c) **Naturalización.** Ao igual sucedeu no informante Uxío, Amaro utiliza nun determinado momento o adxectivo *típico* na expresión *bromas típicas* para se referir aos ataques que conformaban á situación que padecía e que finalmente o levou a mudar de lingua. Xa no seu momento describimos a utilización deste adxectivo por varios informantes para se referiren á situación de minorización e discriminación da lingua galega e dos seus falantes, dando ambas por usuais no medio no que viven.

- d) Finalmente, e como noutros informantes, acábase dando un intento de **desviación da atención** cara a outros casos. Isto sucede na parte final do segundo extracto, onde Amaro fala dun *noventa por cento* de alumnos que presuntamente serían considerados como susceptíbeis de sufriren *bullying* nos centros educativos, no caso de que a el se lle aplicase esta etiqueta.

### **Os protagonistas: análise de transitividade**

Nesta parte do relato de Amaro, á parte do fenómeno dos ataques, existen outros dous participantes destacados que paso a analizar. Un deles é o propio Amaro e o outro é un *eles* que fai relación os pares que rodeaban Amaro e exercían a presión sobre el. Comecemos por estudar como Amaro constrúe a súa propia persoa nestes extractos.

*Amaro: eu*

A primeira vista temos un Amaro preocupado por dous asuntos: o primeiro é o de definir o máis certamente posíbel a situación derivada dos ataques recibidos, de poñerlles nome unha vez descartada por el mesmo a existencia de acoso como tal. O segundo é o de concretar a definición do seu papel no grupo, é dicir, de definir o que el representaba como galegofalante en singularidade dentro del. Analicemos aqueles procesos nos que Amaro se coloca a si mesmo como protagonista principal e como suxeito das frases que expresa.



**CADRO 13. AMARO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS**

Amaro. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] <b>era</b> ese raro	REL
[Eu] <b>era</b> ese que fala galego	REL
[Eu] <b>era</b> <i>Falagalego</i>	REL
[Eu] <b>penso</b> que os compañeiros propios da clase non [me chamaron <i>Falagalego</i> ]	MEN
[En secundaria eu] <b>tiña</b> máis inquietude por integrarme e caer mellor	MEN
[En secundaria eu] <b>comecei a alternar</b> [de lingua]	MAT
[Eu] <b>seguía sendo</b> raro en secundaria por [eu] falar galego	REL / CON
[Eu] <b>non considero</b> que [eles] me fixesen bullying	MEN
[Eu] <b>seguía sendo</b> <i>Falagalego</i> incluso despois [...] de que [...] [eu] xa <b>non falaba</b> galego	REL / CON
Había quen me chamaba <i>Falagalego</i> porque lembraba que [eu] <b>falaba</b> galego	CON
[Eu] <b>seguía sendo</b> <u>ese</u> [cando xa non falaba galego]	REL
Eu <b>non o pasei mal</b> no instituto por causa do bullying	MEN
[Eu] <b>son</b> bastante crítico con respecto a iso	REL

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

**TÁBOA 15. AMARO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO**

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materials	1	7
Mentais	4	27
Verbais	0	0
Relacionais	7	47
Condutuais	3	27
Existenciais	0	0
TOTAL	14	100 <sup>32</sup>

<sup>32</sup> Debido ao redondeo dos sumandos, a suma é realmente 101.

A prevalencia de procesos relacionais cos que o informante se define mediante a escolla do verbo *ser* (só unha vez fai referencia ao que el *tiña*) confirma a vontade autodescritiva sobre a súa posición dentro do grupo. Noutra parte deste mesmo traballo (ver, por exemplo, extractos ANT 01 e ANT 02) comentei a alta incidencia da expresión “eu era *ese* [neno que fala galego]” para se referir á súa persoa, tanto durante a educación primaria como na secundaria. Nestes parágrafos que analizo, os procesos relacionais superan amplamente os materiais e os mentais, estes últimos tan presentes, por exemplo, no relato do informante Uxío. Subliñemos tamén que os dous procesos condutuais rexistrados están dedicados a sinalar que *falaba galego*. É tamén significativa a ausencia de procesos verbais, por máis que algúns deles se sitúen nesa fronteira. Imaxinemos un escenario radicalmente diferente, onde prevalecesen os procesos verbais e onde Amaro dixera dedicarse principalmente non a situarse no grupo, senón a responder verbalmente os ataques verbais recibidos, ou un outro escenario onde prevalecesen uns procesos materiais que describisen un Amaro actuante ante as agresións. Ningunha destas cousas sucede. A súa situación de galegofalante en singularidade e a súa incómoda posición social diante da presión existente por parte do medio levan a Amaro non a responder con accións ou palabras senón a dar conta de, cuestionarse e definir a súa propia singularidade.

#### *Amaro: eles*

Vexamos agora como Amaro constrúe o *eles*, ese amplo grupo de persoas, compañeiros e compañeiras de aula e de instituto entre os que se atopaban os seus atacantes. Aclaremos antes de nada, con intención de completar e ampliar a nosa perspectiva, que non todas as reaccións que Amaro describe por parte do medio en resposta á súa condición de galegofalante foron negativas. No extracto SIN 06, que ocorre inmediatamente despois do primeiro dos extractos analizados aquí, Amaro dá conta dunha tépeda reacción positiva ao seu hábito galegofalante xurdida dunha compañeira de aula. Curiosamente, esta mostra de apoio ocorreu, segundo o informante, cando el xa non falaba galego. É grandiosa a resposta que Amaro dá á compañeira que expresa tan serodia demostración de ánimo, unha resposta que é, entre outras cousas, todo un recoñecemento explícito da relación causal entre a presión recibida por parte dos iguais e a mudanza de lingua: “*si que podía [seguir falando galego] pero, jolín, mira o que me ensinades*”.

As oracións nas que ese *eles* aparece como suxeito son as seguintes:

CADRO 14. AMARO: CONSTRUCCIÓN DO ELES NO PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS

Amaro. Suxeito <i>eles</i>	Tipo de proceso
[Eles] <b>me chamaron</b> moitas veces <i>Falagalego</i>	VER
[Eu] penso que os compañeiros propios da clase <b>non [me chamaron <i>Falagalego</i>]</b>	VER
[Os compañeiros da clase] <b>chamaríanme</b> Amaro	VER
Outros maiores ou que non me tiñan máis cercano [ <b>chamáronme <i>Falagalego</i></b> ]	VER
[Eles <b>pensaban</b> : Amaro] é ese raro.	MEN
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Por favor, fala castelán dunha vez. Que é iso que falas ti?</i>	VER
[Eu] non considero que [eles] <b>me fixesen</b> bullying	MAT
[Eles <b>fixéronme</b> ] bromas típicas dos cativos	MAT
<b>Había</b> quen <b>me chamaba <i>Falagalego</i></b> porque <b>lembraba</b> que [eu] falaba galego	EXIS / VER / MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

TÁBOA 16. AMARO: CONSTRUCCIÓN DO ELES. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materials	2	18
Mentais	2	18
Verbais	6	55
Relacionais	0	0
Condutuais	0	0
Existenciais	1	9
TOTAL	11	100

Existe dentro desta colección de oracións dúas cuxo tipo de proceso non fica suficientemente claro. Trátase das que fan o número cinco e seis, de verbo elíptico na transcripción da gravación orixinal, verbo que tanto pode ser o *pensar* como o *dicir*, e que finalmente acabo por interpretar a primeira como de tipo mental (*pensaban*) e a segunda como de tipo verbal (*dicían*). Despois de facer o relato, observo que a prevalencia de procesos verbais, máis da metade, confirma o feito de que Amaro se sente influenciado principalmente a causa do que lle *din*. De novo fago referencia ao desequilibrio observado canto ao tipo de procesos entre Amaro e os seus

atacantes: mentres estes son construídos como persoas que executan as súas accións dun xeito principalmente verbal, Amaro autoconstrúese como unha persoa preocupada en definir e salientar o seu papel de singularidade dentro do grupo. Os indicios de indefensión por parte do alumno atacado aparecen de xeito inevitábel e fanse patentes.

## CONCLUSIÓNS

- A negación que Amaro fai da situación de *bullying* ou acoso escolar por razón de lingua vén con matices. En realidade, Amaro non nega nin afirma a existencia do fenómeno do acoso, o que fai e negar vehementemente que se poida aplicar á súa persoa. Por outra banda, Amaro recoñece unha presión social duradeira na súa contra, que resultou efectiva e que provocou a súa mudanza de lingua do galego para o castelán.
- Amaro utiliza no seu testemuño certos recursos discursivos como a atenuación, a naturalización ou o desvío da presión cara a outras persoas. Son recursos que se poden atopar no discurso doutros informantes deste traballo co mesmo obxectivo, o de minorar e facer máis lenes os ataques recibidos.
- Ante a presión social na súa contra, Amaro responde definindo e cuestionando a súa posición no grupo como galegofalante en singularidade. Non leva o problema ao terreo da súa mente nin o psicoloxiza como Uxío, máis tampouco hai nada no seu relato que nos indique que responda material ou verbalmente ás agresións recibidas dese indeterminado mais supostamente amplo grupo ao que Amaro chama *eles* ou *os compañeiros*. Amaro, analítico e reflexivo, limítase a dar conta da súa posición de persoa *rara* polo feito de ser galegofalante e, querendo mellorar a súa integración social, limítase a emprender o paso paulatino de mudar de lingua e comezar a falar castelán cos pares.

O estudo desta pequena mais significativa mostra do relato de Amaro mediante a análise de transitividade revela importantes elementos para que poidamos definir e explicar outro tipo de reacción ante o problema, outro perfil de adolescente galegofalante en situación de singularidade. Amaro é un adolescente que non se distingue por emprender unha resposta defensiva ante os ataques que sofre, senón que máis ben desenvolve unha conduta adaptativa e muda de lingua para capear o temporal. A súa situación de singularidade e a presión social que

recibe no seu medio escolar serviranlle, porén, para desenvolver un esforzo mental considerábel, orientado a tomar consciencia e a entender unha realidade hostil cara á lingua que fala. A consideración ou non dos ataques que sofre na escola como *bullying*, unha polémica inesperadamente xurdida entre entrevistado e entrevistador na primeira entrevista, servírame para emprender un estudio máis profundo sobre o tema, no que farei uso de marcos teóricos concretos, e que exporei no capítulo 17 deste mesmo traballo.

### 14.3. PAULO: A MEMORIA SELECTIVA E A ATENUACIÓN DO *FEITO*

Rematarei esta análise de extractos seleccionados sobre o discurso da negación do acoso cunha interesante achega de Paulo. Quizá conveña antes de nada lembrar algúns datos sobre este informante. Lembremos, por exemplo que, a diferenza de Uxío e Amaro, Paulo fai o camiño á inversa e pasa do castelán ao galego para se comunicar cos pares en plena adolescencia. Contrariamente a eles, Paulo non claudicará como galegofalante unha vez tomada a decisión de mudar de lingua e súa opción galegofalante manterase até a idade adulta. Porén, o seu proceso de mudanza de lingua na adolescencia foi altamente traumático. Na súa primeira entrevista Paulo, mentres rememora a súa infancia, gábase de pertencer á categoría de *vilancho* (véxase extracto ANT 59), ese grupo social de persoas nadas na Vila e moi vinculadas a ela, non necesariamente de clase media ou media-alta, que se contrapón fortemente ao das persoas de procedencia rural ou, simplemente, ás de procedencia externa á Vila por moi urbanas que sexan (véxase comentario sobre a categoría de *vilancho* no capítulo 5 *Antecedentes*). Quizá por iso, e por ser o castelán o idioma habitual da mocidade vilancha de hoxe e o uso diglósico do galego o hábito tradicional, o paso de Paulo a galegofalante a tempo completo resultou chocante para moitas das persoas por volta del, e a presión social na súa contra multiplicouse.

Debo sinalar tamén o papel central que Paulo ocupa para moitas das persoas informantes neste traballo. De feito, podemos atopar testemuños sobre Paulo nos relatos de Abel, Rosa, Uxío, Estela, Helena e Vitoria, seis dos dez informantes. Dous deles, os de Abel e Rosa, resumen con certo detalle cuestións relativas a Paulo e as súas circunstancias como novo galegofalante no seu medio. Paulo é para eles ao mesmo tempo un referente positivo como galegofalante e un expoñente do perigo que comporta manifestarse como tal no medio social onde os e as informantes se desenvolven. Os seus testemuños servirán, como veremos, para efectuar a triangulación sobre certos aspectos do relato de Paulo.

#### **O relato de Paulo**

Escollo para analizar o discurso de Paulo un extracto moi curto mais tamén moi significativo e poliédrico. Situámonos nos derradeiros minutos da primeira das entrevistas, con 55 minutos de conversa xa transcorridos. Despois de relatar o seu proceso de mudanza de lingua e os motivos que o levaron a tan comprometida decisión (véxase extractos MUD 20 a 24), Paulo recapitula sobre eles e dá nova información. Ante unha pregunta do entrevistador sobre a posibilidade da existencia de reaccións de estrañeza ou de ataques polo feito de ter mudado de lingua, Paulo menciona de pasada certas reaccións por parte dos pares —os *amigos*, nas súas palabras— e de

contado desvíaa atención cara a outro tipo de reaccións que proviñan de persoas maiores e que, segundo o seu testemuño, o incomodaban máis. Aí Paulo métese, seguramente sen quere-lo, nun terreo aínda máis espiñento, que é o das reaccións en contra do seu novo hábito lingüístico emprendidas por unha profesora do instituto. Examinemos detidamente este extracto, que se corresponde cos SPR 13 e SPR 13B do capítulo 7 *Efectos da singularidade como galegofalantes e ataques por razón de lingua provenientes do profesorado*:

**CADRO 15. TESTEMUÑO DE PAULO SOBRE O FEITO**

EXTRACTO 1 (PAULO)	Localización: SPR 13 PA1 50:22; SPR 13B
EN	Algunha actitude así--- de--- alguén que se estrañou de que fixeras eso [falar en galego] ou que che dixera algo?
PA	Non--- algún amigo e tal. Pero bueno, eso (.) tampouco me/ (0.5) non me afectaba tanto. O que máis me afectaba era (.) a xente de---/ (.) que era así un pouco máis maior, que (0.5) sempre tiñas contacto con ela de, que sei eu, do deporte e de amizades familiares de---/. Algún profesor tamén que (.) che dicía : <i>Por que cambias ao galego agora?</i> : e (2.0) asociábao =a-----
EN	=Algún profesor? =
PA	= <u>Asociábao</u> = ao tema político. Esa xente que che dicía, de certa idade, asociábao ao tema político sempre. (1.0) Non sei, ofendíame un pouco, si que me molestaba máis que (.) que os meus amigos.
EN	Algún profesor, dixeches?
PA	Si.
EN	Conta.
PA	(1.5) Algunha profe de--- de [materia]. Algunha profe de [materia] porque/ (.) porque cadroulle, non ten que ver nada a materia con---/. (1.0) Pero bueno politicamente si que (.) flojeaba un pouco esa profe.
EN	Aha. (3.0) E como foi a cousa? Que che dixo?
PA	Nada, metíase así un pouco comigo. Así de coña, (.) sempre--- (.) decía así (.) con pullitas e tal, pero--- (´) molestaba.

EN	(1.5) Na clase? Fóra da clase?
PA	Non, na clase, na clase.
EN	Diante dos compañeiros?
PA	Si. Bueno, eu con ela falaba en--- (1.5) en castelán, clase en castelán. Pero bueno, si que sabía que falaba en--- (.) en---/ que estaba empezando a falar galego fóra de---/ da súa clase e sempre (.) facía así algún comentario que ofendía. E claro, tampouco lle ibas contestar mal á profe. (2.5) Home, despois (1.5) eso, estaba en---/ (1.5) bueno, tiñamos clases separadas. Algúns. (1.0) Non sei como se chamaba eso. (0.5) Agrupamento non era---
EN	Diversificación? [...] Agrupamento específico, si.
PA	En segundo e terceiro. Eramos dez persoas ou =algo así.=
EN	=Si, si.=
PA	Era máis familiar a clase e tal.
EN	Hmh.
PA	Claro, despois si que lle respondía un pouco. O sea, non lle podía faltar, evidentemente, que era a profesora pero (.) cando me empecei a cansar un pouco si que xa me---//. Despois pasaba, xa bueno, =dependendo de---=
EN	=Insistía entón= no tema, non?
PA	Si, bueno =pero---=
EN	=Non é= que cho dixera unha vez, é que insistía no tema.
PA	Despois xa me daba un pouco igual. Xa se facía de broma porque (1.5) xa case que nin molestaba. Xa pasabas de--- // . Non te vas cabrear. Pero ao principio si que me fastidiaba bastante.
EN	Que anos tiñas ti (.) daquela?
PA	Quince =ou por aí=.
EN	=Estabas en= terceiro ou por aí.
PA	Si, quince, por aí.



EN	Bueno. Se podes especifica un pouco máis sobre o que che dicía. Non sei. Que pullas, que tipo de pullas ou---
PA	(Pensa)(2.5) Ps---
EN	Algo que recordes así che dixera na clase ou algo---
PA	(1.0) A verdade é que tampouco (1.5) teño na memoria moito esas cousas. Preferín olvidalas. (0.5) E--- pero non sei eran---//. (3.5) Non sei xa---. Asociábaas a---/ asociábano ao tema político e cousas así. Tampouco---

Despois dunha primeira lectura, non podemos pasar por alto algúns detalles significativos. O primeiro é a identificación ideolóxica que da nova conduta lingüística de Paulo fan as persoas que o importunan. Este feito é coherente co manifestado polo propio Paulo, quen declara nas súas entrevistas ter chegado ao idioma galego despois dun proceso de concienciación ecolóxica e social (véxanse novamente extractos MUD 20 a 22), sen esquecer que na súa mudanza tamén inflúen, segundo el mesmo, factores afectivos (MUD 24). O segundo detalle de interese, que debe ser especialmente remarcado, ten a ver coa conduta intrusiva da profesora, que recrimina a Paulo por falar en galego, aínda que Paulo falase con ela en castelán. Segundo o testemuño do informante, a profesora *“sabía que [eu] estaba falando galego fóra da súa clase”*. Non hai sequera testemuño de que a profesora en cuestión *ouvisse* realmente falar en galego a Paulo en ningunha ocasión, e aínda así os seus ataques preséntansenos como reais e continuados. Este dato tamén é coherente co relatado por outros informantes sobre a súa propia experiencia. Lembremos, por exemplo, outros ataques como a persistencia do alcume de *Falagalego* soportado por Amaro anos despois de ter deixado de falar esa lingua (SIN 03) ou as cruentas agresións narradas por Ánxela por parte de compañeiras ou compañeiros que dicían saber que noutros ambientes ela podería estar falando galego (SIN 14B). Mais á parte destes dous feitos salientábeis existen outras características do discurso de Paulo que paso a resaltar.

## Análise crítica do relato de Paulo

- a) **O ritmo irregular do fluxo do discurso.** A primeira das circunstancias que salta á vista, e moito máis ao ouvido cando repasamos a gravación da entrevista, é o estilo entrecortado do que Paulo fai uso, en especial nesta parte da conversa. Son frecuentes e prolongados os intervalos de silencio existentes entre as palabras deste informante, que parece pensar e medir cada expresión. Ben sexa por tratar de esquivar certos temas e situacións, ben por intentar definir os episodios vividos sen caer nun excesivo dramatismo ou ben por afrontar problemas de memoria, naturais ou autoinducidos, a sensación que dá o informante nesta parte da entrevista é de certa incomodidade. Nunha das ocasións o informante chega incluso ao punto de declinar a resposta a unha das preguntas alegando esa falta de memoria voluntaria e facendo referencia a esas cousas que *preferiu* esquecer. Os silencios, as mudanzas de ritmo e a entoación que o informante utiliza, unidos ao feito declarado da súa fraqueza de memoria, indican ao entrevistador a sensación desconfortante que o entrevistado semella padecer ao rememorar os feitos narrados na entrevista.
- b) **Desvío da atención** desde os ataques dos pares até outro punto diferente. En realidade, o feito de que o groso do extracto faga referencia a ataques por parte dunha profesora sucede despois de que informante eluda ser demasiado explícito coa exposición dos ataques sufridos por parte dos iguais e de que oriente cara as actitudes da profesora o fluxo do seu relato. Lembremos que os outros dous relatos de informantes estudados neste capítulo, Uxío e Amaro, que negan ou atenúan as situacións de acoso por parte dos pares, utilizan dun xeito comparábel o mesmo recurso de encamiñar o incómodo foco de atención cara a outras persoas para repartir con elas o peso da situación. No seu testemuño Paulo limita as reaccións negativas por parte dos pares ao seu novo hábito galegofalante a *algún amigo* e informa de que iso non lle *molestaba tanto*. Este testemuño non é coincidente coas observacións doutros informantes. Rosa, por exemplo, no extracto SIN 52B dá conta de que a Paulo lle dicían *de todo*, aínda que despois matiza esta expresión e declara, máis unha vez no relato dos e das informantes, que tais ataques proviñan do *típico* [alumno] que che di que é *de broma*. Indo un paso máis alá, Rosa responde a unha pregunta do entrevistador e declara que as reaccións por parte do medio poderían ser *“mira este que habla gallego”, “mira que portugués”* ou *“de la noche a la mañana habla gallego”* (SIN 53). Abel dá conta de que Paulo sufriu *“bastantes puteos”* polo seu novo hábito, que *“aguantou bastante”*, que os que se

metían con el eran *“máis nenos que nenas”*, posto que *“as nenas son máis respectuosas”*, que eses nenos que o importunaban eran *“os fachas da clase”* e tamén *“algún que non era facha”*, e que o que lle dicían podía ser: *“que eres? o novo revolucionario galego?”* (extractos SIN 51B e SIN 51C). Hai toda unha información sociolóxica de primeira man nos testemuños de Rosa e Abel, unha información que non ten desperdicio e que é coherente coa situación observada polo investigador e recollida no diario de campo, na que uns compañeiros indeterminados, sen mediar palabra previa, se dirixen a Paulo durante un recreo nos corredores do instituto cun irónico *“viva Galiza ceibe”* acompañado dunhas risas. Naquela ocasión Paulo seguiu o seu camiño sen responder ao ataque.

- c) As referencias a fallas na memoria.** Esta característica, tamén presente en Uxío, hase facer reiterada en Paulo, até o punto que, plenamente consciente dela, coméntaa e interprétaa directamente e sen ambaxes. Paulo declara esquecer voluntariamente os episodios que lle puidesen resultar máis negativos ou dolorosos da súa experiencia. Ollar cara adiante supón, segundo el, superar traumas pasados simplemente apartándoos da súa mente. A entrevista, sucedida aproximadamente tres anos despois dos feitos, estalle a servir de motivo para lembrar episodios esquecidos á mantenta. Así o expresa Paulo poucos minutos despois de narrar os acontecementos coa profesora, os que serven da base a esta análise:

Ex. DIN 01 PA1 1:00:47

PA Eu por sorte a verdá é que (.) tamén me gusta olvidar porque pa que vas telo aí na mente. E--- (1.5) e bueno, a raíz desta entrevista si que me estou acor/ lembrando de cousas que xa non/ (1.0) xa non me/ (1.5) xa non che daba a cabeza/ (.) non tiraba da mente pa tras pa recordalas.

E na segunda das entrevistas Paulo volve sobre o tema do esquecemento voluntario, o que dá pé a un intercambio de opinións co entrevistador:

EX. DIN 02 PA2 08:06

PA O---/ as cousas negativas (.) como falamos o outro día sempre--- na mente--- as olvido.

- EN Aha.
- PA O outro día inda estabamos recordando cousas que (.) eu xa nin---/ (.) home, eu--- acordábame delas pero non--- (.) non as tiña aí na memoria moi frescas. Non sei. As cousas negativas sempre--- (1.5) sempre se olvidan e tampouco--- =[indeterminado]=
- EN =Sempre fas= sempre fas por esquecelas, claro
- PA Si. Tampouco fai falta recordalas moito.
- EN Aha. (2.5) Si, pero as cousas negativas marcan tamén, non? E un pode aprender moito das cousas negativas.
- [...]
- PA Ao fin e ao cabo [as cousas negativas] marcan, pero--- (1.0) cando marcan xa as esqueces. Non tes por que telas aí frescas na memoria.
- EN (1.5) Hmh. (2.0) E hai moito que esquecer, entón?
- PA (2.0) Bueno, algúns detalles que contamos antes. [...]

Debemos sinalar que non todos os *detalles* aos que Paulo se refire teñen que ver cos feitos vividos coa profesora. A traxectoria de Paulo coa súa mudanza de lingua, ocorrida en plena adolescencia, foi especialmente traumática para el e estivo salpicada de estreiteces, asperezas e transes dramáticos. O episodio ao que agora nos referimos foi simplemente máis un deles.

- d) **Intento de atenuación dos ataques mediante modificadores de cantidade.** Esta é unha das características máis relevantes e reiteradas do discurso de Paulo nestes extractos e tamén noutros episodios do seu testemuño. Nas palabras de Paulo, son constantes os modificadores, *circunstancias* segundo a lingüística funcional, do tipo de *un pouco*, *bastante* ou *non tanto*, en azul no cadro seguinte, xeralmente utilizados para atenuar os efectos que os ataques tiñan ou lle producían. A este aspecto dedicarei máis atención no seguinte apartado, no que farei unha análise de transitividade á procura do xeito en que Paulo constrúe feitos e protagonistas no seu discurso.

- e) Finalmente, como en Uxío, existe a esporádica utilización do recurso atenuante da **impersonalidade semántica**, que aparece na expresión “non te ibas cabrear”, referíndose á súa persoa como axente, cando fai referencia á súa reacción ante os ataques da profesora.

### Os protagonistas: análise de transitividade

*Paulo: eu*

Comecemos por analizar como Paulo elabora o seu *eu* nestes extractos.

**CADRO 16. PAULO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO TESTEMUÑO SOBRE O FEITO**

Paulo. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
Eu con ela (a profesora) <b>falaba</b> en castelán	CON
[A profesora] sabía que [eu] <b>estaba empezando a falar</b> en galego fóra da súa clase	CON
[Eu] <b>non sei</b> como se chamaba eso (o agrupamento específico)	MEN
[Eu] despois si que <b>lle respondía un pouco</b> [á profe]	VER
[Eu] <b>non lle podía faltar</b> [por]que [ela] era a profesora	MAT
[Eu] <b>empecei[me] a cansar</b> (aborrecer, aburrir) <b>un pouco</b>	MEN
[Eu] Despois <b>pasaba</b> [do feito]	MEN
[Eu] xa <b>pasaba</b> [do feito]	MEN
[Eu] <b>tiña</b> quince anos ou por aí	REL
[Eu] <b>non teño na memoria</b> (non lembro) <b>moito</b> esas cousas (os ataques)	MEN
[Eu] <b>preferín olvidalas</b> ( <i>esas cousas</i> , os ataques)	MEN / MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

TÁBOA 17. PAULO: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO TESTEMUÑO SOBRE O *FEITO*. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materiais	1	8
Mentais	7	59
Verbais	1	8
Relacionais	1	8
Condutuais	2	17
Existenciais	0	0
TOTAL	12	100

Como no caso de Uxío, e para unha maior claridade, neste relato eliminarei as oracións nas que Paulo se refire á súa persoa mediante a utilización da forma impersonal do tipo de *“non te vas cabrear”* ou *“non lle ibas contestar mal (á profesora)”*. A inclusión destas dúas oracións, con todo, non variaría demasiado o relato final.

A prevalencia de procesos mentais na autoconstrución da persoa de Paulo suxírenos a adopción dunha actitude tendente a psicoloxizar o feito, semellante á de Uxío, máis que a unha postura reactiva onde prevalecesen os procesos materiais ou verbais, é dicir, onde Paulo se dedicase a responder á actitude da profesora con feitos ou palabras. A de Paulo tampouco é unha resposta como a que Amaro adopta, coa que aquel informante procuraba situarse no grupo e autodefinirse respecto a el, na que os procesos relacionais eran máis numerosos. Paulo insiste en mensaxes que delimitan *o feito* a un pulso desigual entre el e a profesora, onde o agredido opta sobre todo por confinar o problema dentro da súa mente. A única resposta verbal que Paulo declara ante os ataques da profesora é feble e serodia: *“despois si que lle respondía un pouco”*. Neste relato de Paulo comeza a facerse patente a súa tendencia a relativizar a situación mediante o uso de circunstancias modais atenuantes do tipo de *un pouco* ou *non moito*. En breve veremos como estas circunstancias, normalmente marxinais en importancia relativa con respecto aos procesos como conformadoras do sentido da oración –sempre segundo a gramática funcional– se converten aquí nas verdadeiras estrelas das escollas léxicas do informante.

Paulo: *ela*

Dado que nesta parte do relato de Paulo faise principalmente referencia aos comentarios que proviñan de parte dunha profesora, será o deseño que o informante fai desta persoa o que analicemos con máis detalle. Deixaremos agora a un lado a curta mais significativa elaboración que Paulo fai do *elas* no primeiro parágrafo da súa intervención no extracto cando se refire aos compañeiros que puidesen ter exercido presión ante o seu novo hábito galegofalante, por entender tal elaboración como suficientemente explicada e contrastada en puntos anteriores. Incluiremos neste próximo reconto, á parte do *ela* relativo á profesora, as referencias a *algún profesor* que Paulo fai cronoloxicamente antes de desvelar o xénero e a persoa concreta da persoa de quen proviñan os comentarios, que acabaría sendo *a profesora* mesma.

**CADRO 17. PAULO: CONTRUCCIÓN DO *ELA* (A PROFESORA) NO TESTEMUÑO SOBRE O FEITO**

Paulo. Suxeitos <i>ela</i> ou <i>algún profesor</i>	Tipo de proceso
Algún profesor [...] <b>dicía</b> : <i>por que cambias ao galego agora?</i>	VER
[Algún profesor] <b>asociábao</b> (falar galego) ao tema político	MEN
Algunha profesora [ <b>metíase</b> comigo por falar galego] porque cadroulle	MAT
Esa profe <b>flojeaba un pouco</b> politicamente	MAT
[A profesora] <b>metíase un pouco</b> comigo así, de coña	MAT
[A profesora] <b>decía</b> así con pullitas pero molestaba	VER
[A profesora <b>metíase comigo</b> ] na clase	MAT
[A profesora] <b>sabía</b> que [eu] estaba empezando a falar en galego fóra da súa clase	MEN
[A profesora] <b>facía</b> así <b>algún comentario</b> que ofendía	VER
[Eu] non lle podía faltar [por]que [ela] <b>era</b> a profesora	REL
[A profesora] <b>asociábaas</b> (as pullas) ao tema político	MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

TÁBOA 18. PAULO: CONSTRUCCIÓN DO ELA (A PROFESORA). FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materiais	4	37
Mentais	3	27
Verbais	3	27
Relacionais	1	9
Condutuais	0	0
Existenciais	0	0
TOTAL	11	100

Paulo elabóranos unha profesora fundamentalmente dicente, pensante e actuante. Paulo vese intimidado pola súa actitude e polo que lle di, pola conduta verbal que a profesora demostra publicamente cara el en combinación coa súa posición de poder. E como en Uxío, o atacante di e actúa, o atacado traslada o problema cara á súa propia mente.

De novo aquí atopamos certa profusión de circunstancias atenuantes. Á parte do reiterado recurso á expresión “*un pouco*”, que Paulo aplica aquí dúas veces, existen outros xeitos gramaticais de atenuación. Analicemos un deles, aquel no que o informante manifesta o seu sentimento ante os comentarios da profesora deste xeito: “[*a profesora*] *facía así algún comentario que ofendía*”. Nesta curta expresión atopamos doadamente tres recursos atenuantes. O primeiro, un prescindíbel *así*, o segundo un indeterminado *algún comentario* que parece remitir a un carácter ocasional e esporádico do fenómeno, e o terceiro, máis claro, un impersonal *que ofendía*, onde non se atopa ningunha referencia gramatical á persoa que se sentía ofendida, e que só o coñecemento do contexto fai que o receptor da mensaxe entenda que se trataba da propia persoa de Paulo. Comparemos dúas posíbeis escollas de Paulo para relatar este feito coa expresión real, a que finalmente ocorre no seu relato:

- (i) [*A profesora*] *facía comentarios que me ofendían*
- (ii) [*A profesora*] *ofendíame cos seus comentarios*
- (iii) [*A profesora*] *facía así algún comentario que ofendía***

Na primeira das posibilidades (i) utilizo un participante axente, *a profesora*, un proceso en primeira instancia material que no contexto se converte en verbal, *facía*, e unha frase dependente como segundo participante, *comentarios que me ofendían*. Na segunda oración (ii)



remarco o carácter agresivo da acción do axente convertendo o verbo *ofender* en principal e paso *os comentarios* a unha posición non de participante senón de circunstancia, algo menos relevante. En ambas explíctase co *me* a persoa sobre quen recae a acción da ofensa. Con certeza, dentro do amplo leque de posibilidades poderíamos tamén avanzar na dirección contraria, introducir novos elementos e facer unha oración aínda máis atenuada do estilo de “*algunhas veces, a profesora facía así algún comentario que podía ofender*”. Non é esta tampouco a escolla de Paulo, por máis que a frase real (iii) posúa, como xa vimos, elementos atenuantes dabondo.

*Paulo: o feito*

Analicemos agora como Paulo elabora o fenómeno da actitude da profesora cara el.

CADRO 18. PAULO: CONSTRUCCIÓN DO FEITO

Paulo. Suxeito [ <i>o feito</i> ]	Tipo de proceso
[O feito] <b>non me afectaba tanto</b>	MAT
O que <b>máis me afectaba</b> era (o feito que proviña de) a xente [...] máis maior	MAT
[O feito] <b>ofendíame un pouco</b>	MAT
[O feito da profesora] <b>molestábame máis</b> que [o feito] dos meus amigos	MAT
[A profesora] facía así algún comentario que <b>ofendía</b>	MAT
[O feito] despois xa <b>me daba un pouco</b> igual	MAT
[O feito] xa <b>se facía</b> de broma porque xa case que nin molestaba	REL / MAT
[O feito] ao principio si que me <b>fastidiaba bastante</b>	MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

TÁBOA 19. PAULO: CONSTRUCCIÓN DO FEITO. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materials	8	89
Mentais	0	0
Verbais	0	0
Relacionais	1	11
Condutuais	0	0
Existenciais	0	0
TOTAL	9	100

A construción que Paulo fai do feito dos ataques recibidos por parte da profesora sorprende por dous motivos. O primeiro é que se trata case enteiramente de procesos materiais que relatan en todo momento o efecto que a actitude da docente causaba nel, como a acción desa profesora era capaz de modificar o estado de ánimo do informante e incluso a súa conduta. Son procesos materiais que producen un efecto psicolóxico no adolescente. A Paulo non lle interesa definir o feito como a Amaro, senón informar sobre as mudanzas que a actitude verbal da profesora exerce sobre a súa persoa.

O segundo motivo digno de mención é precisamente o interese que Paulo demostra en modular eses efectos que sobre el exerce a conduta da docente. Todas as frases salvo unha teñen unha circunstancia, marcada en azul no cadro, que dun ou outro xeito nos informa da cantidade coa que o proceso opera: *non tanto, un pouco, máis que, bastante*, etcétera. Aquí as circunstancias, estas informacións cuantitativas que Paulo se ocupa en dar, son tan reiteradas que no conxunto da mensaxe acaban por desprazar os procesos como elementos centrais da frase. Hai, por outro lado, unha certa contradición nas palabras de Paulo, que é capaz de pasar dun *ofendíame un pouco* a un *fastidiaba bastante* nun curto espazo de tempo. E hai que reler todas as frases máis dunha vez para tirar unha idea máis ou menos clara do impacto que os ataques provocaban nel e da súa importancia relativa fronte aos comentarios inoportunos que segundo o seu relato tamén podería estar recibindo por parte dos *amigos*. A actitude dos amigos podería resultarlle incómoda, concluímos, mais a da profesora comezou sendo ofensiva e, despois de que o alumno ensaiase algunha estratexia elusiva para que a acción da profesora non lle fixese dano, un Paulo bastante enfasiado decidiuse finalmente a contrarrestar verbalmente os ataques.

## CONCLUSIÓNS

- A negativa de Paulo a considerar como acoso a súa situación de adolescente perseguido por falar en galego tamén é parcial, como en Uxío e Amaro. Aínda sen lle dar ese nome, Paulo describe, atenuándoa, unha situación compatíbel co acoso por parte dunha profesora, mais, en contra do testemuño doutros informantes e dalgún episodio recollido no diario de campo, nega importancia aos ataques recibidos por parte dos iguais.
- É especialmente significativa a estratexia de esquecemento voluntario non só exhibida senón tamén explicitamente declarada e definida por Paulo, un esquecemento que se refire a feitos amargos por el vividos relacionados co seu novo hábito lingüístico adolescente. Tamén neste informante se dan con extraordinaria intensidade intentos sucesivos de atenuación dos ataques, expresados a través de reiteradas circunstancias que tenden a alixeirar o seu impacto e relevancia.
- As características do discurso que Paulo manifesta ante *o feito* gardan similitude cos xa observados nos outros dous informantes estudados neste capítulo, Uxío e Amaro. En todos eles se dan en maior ou menor medida fenómenos como os desvíos da atención ou os intentos de atenuación das condutas agresivas orientadas cara eles. Estes e outros puntos de coincidencia van conformando un patrón de discurso común que ten como obxecto a negación de que o feito do acoso por razón de lingua se obrase sobre as súas persoas por parte dos seus iguais.

A opción da negación da existencia de acoso mediante estratexias encamiñadas a negar, rebaixar ou relativizar os efectos dos ataques por razón de lingua non é exclusiva destes tres informantes cuxo discurso foi obxecto dun estudo máis profundo. Uxío, Amaro e Paulo, unidos pola súa consideración da negación do acoso sobre as súa persoas, marcan cada un deles unha tendencia e un perfil diferenciados. Son perfís que utilizan recursos lingüísticos ou argumentais comúns (desvío da atención, atenuación mediante modificadores, impersonalidade semántica, etcétera), que aparecen de xeito desigual e en doses diferentes en cada un deles. Mais estes recursos de relativización dos efectos dos ataques está tamén presentes noutras persoas entrevistadas. Helena, por exemplo, elabora para tal efecto un discurso confuso, capaz de afirmar e negar alternativamente a existencia de rexeitamento á súa actitude galegofalante por parte das compañeiras (véxanse extractos SIN 34, SIN 35 e, sobre todo, SIN 37, no que a

informante nega e afirma a existencia do rexeitamento en dúas frases consecutivas). En certo modo, Helena partilla con Amaro un certo afán descritivo do fenómeno dos ataques, sen chegar nunca a cualificalos de acoso. Tamén é especialmente representativa a narración do episodio no que Vitoria dá conta dun ataque sufrido por ela por parte dun compañeiro que lle escribe frases ofensivas sobre o idioma galego no seu caderno. A proliferación de elementos atenuantes que Vitoria usa nesa ocasión (véxase extracto SIN 28) está á altura dos momentos máis culminantes de Uxío ou Paulo. En contraste con eles, outras das persoas informantes esquécense deste tipo de recursos e ofrecen unha valoración totalmente diferente da súa propia experiencia ou da de outros informantes como adolescentes galegofalantes. Escollo como casos máis representativos desta tendencia a Abel e a Ánxela, cuxos discursos paso a analizar no seguinte capítulo.

## CAPÍTULO 15

### O DISCURSO DA AFIRMACIÓN DO ACOSO

#### 15.1. ABEL, OU A VITAL IMPORTANCIA DO PROTAGONISTA SECUNDARIO

Os trazos da personalidade e a posición que Abel ocupa no cadro que obtemos a partir da recolla de datos das entrevistas xa foron analizados e expostos no punto 11.3. deste traballo. No capítulo 14, no punto *A diverxencia Uxío/Abel*, resalto a figura de Abel como informante que achega un testemuño de primeira orde sobre os problemas que Uxío houbo de confrontar a causa do seu hábito galegofalante. Aínda así, considero necesario facer algo máis precisa unha figura, a de Abel, que en último termo resultará clave para entendermos todo o proceso que decorre ao redor da problemática da lingua galega no instituto que é obxecto deste estudo.

Por moito que o desexara, Abel non arrisca mudando de lingua durante a súa estadía no instituto e mantén até o final o seu castelán orixinario. Só declarará pasarse ao galego cando finaliza a súa etapa no centro escolar, despois de aprobar o segundo curso de bacharelato, ao dezaioito anos de idade. Nega, polo tanto, que o acoso por razón de lingua se producise sobre a súa persoa no tempo do instituto, tal e como relata que sucedeu con Uxío e Paulo. Ao non mudar de lingua, non había razón para que tal feito se dese. Mais Abel oferécenos un contundente testemuño das situacións sufridas por Paulo e Uxío por falaren en galego. Ao mesmo tempo, Abel infórmanos sen ambaxes da causa pola que el non se atreveu a converter o galego na súa lingua normal no ambiente escolar: o medo. É un medo que foi provocado pola observación das negativas experiencias daqueles dous compañeiros.

#### **O discurso de Abel**

A pesar da aparente rudeza da linguaxe que Abel por veces utiliza, salpicado de expresións coloquiais e algunha bravata humorística que indica certa familiaridade de trato existente co entrevistador, o carácter de Abel é suave, ameno e benevolente. Hai toda unha serie de recursos expresivos que se perden na transcripción do audio e que sinalan cara este feito. O que nos resta do seu testemuño, as palabras, merecen ser analizadas con certa profundidade. Escollo para esta análise sobre a afirmación do acoso dous extractos. O primeiro corresponde á primeira das entrevistas. Despois de que o informante describise a influencia da materia de lingua e literatura

galega na formación da conciencia sobre o uso social deste idioma, Abel entra en detalles e explica a causa pola que non foi capaz de pasar dun uso esporádico e limitado do galego a un uso de lingua normal durante a súa estadía no instituto. O segundo extracto provén da segunda das entrevistas, nun momento no que o entrevistador, querendo obter algún dato máis sobre a súa actitude e o seu confesado sentimento de medo de falar en galego no ambiente escolar, procura do entrevistado máis información sobre as causas e a intensidade deste sentimento.

#### CADRO 19. TESTEMUÑO DE ABEL SOBRE O FEITO

EXTRACTO 1 (ABEL)	Localización: SIN 46 AB1 11:46; SIN 46B; SIN 46C; SIN 49 AB1 12:47
AB	[Nas clases de galego] tomas conciencia (.) do que é o galego. Pero perdes conciencia en canto á praxe, sabes o que quero dicir?
EN	Sí.
AB	(') Non o---, non o---/ me cago en tal (risa). Non o habitúas a fóra. (2.0) Está moi ben na--- na moral e tal pero logo--- hai pouca xente que se atreve [a falar galego], sabes? Como se fora un problemón. De feito é un problemón, o poñen como problema, o galego. (1.0) Ff! É que é iso.
EN	E por que non se atreven?
AB	Non o sei. Por/ polos/ polos problemas que poidas ter. Quen busca problemas hoxe en día? (.) Se hai--- se hai greves e tal e a xente non vai. Pero que me estás contando?
EN	(1.5) Que tipo de problema podería ter unha persoa (un estudante no instituto) que se puxese a falar en galego?
AB	(2.5) Pois algúns tiven. E eso que (chancea claramente) eu/ a min---/ se hai que pegar cinco hostias as dou pero--- (risa).
EN	Hmh.
AB	A ver, estábanche aí, pf! (simula voz doutras persoas subindo o ton) : <i>Tú, ¿por qué cambias? no sé qué. Pero si tú hablaste toda la vida en castellano, no sé qué. Ya sabemos que eras así un poco raro, ¿no? Con tal (risa). Siempre, siempre hablando en castellano</i> : [Eu dicía] (Utiliza un ton máis firme cando reproduce as súas palabras) : <i>Oye, tío, cambio porque me dá a gana. Que máis che dá o que fale? Que pasa? Non entendes? Se non entendes che falo en castelán, non</i>

	<i>me importa. Pero vas a saber quen son, polo menos : (0.5) Sabes? (1.0) Iso (1.0). E sempre--- sempre intento defendelo e tal, pero--- (.) está a cousa jodida.</i>
EN	Hmh.
AB	(Volve arremedar a voz doutras persoas subindo o ton) [Outros dicían]: <i>Que? cando--- cando vas falar galego, ti? Tanto que o defendes e logo--- :</i>
EN	E iso/ iso que me estás dicindo ti agora, que---, en fin, que che recriminan, iso =e tal=
AB	=Si, que che recriminan=. Á parte---
EN	Pero iso cando foi, no instituto ou despois do instituto?
AB	Despois, despois. Buh! Eu cambiei despois--- cando saín de segundo [de bacharelato]. Si.
EN	Ti no instituto non cambiaches p' o galego.
AB	Non.
EN	Aha.
AB	Non.
EN	Por?
AB	Non o sei. (Risa). Polo---/ por ter medo.
EN	Por ter medo.
AB	Claro! É que era eso. Ojalá fora--- catalán. Chst! (.) Bo, ojalá non. Eu quero ser galego, non? Pero oxalá o sistema (.) que levan alí fora igual que o daqui <sup>33</sup> . Pero alí hai moita pasta (.) para normalizar e tal. (') (2.5). Non sei. (3.0) Oxalá cambien o instituto. [...] Igual se os profesores me falaran en galego, igual cambiaba. Se me educaran en galego--- (') (0.5) Pero é que aí--- cada un fai o que lle dá a gana. Pf!
<b>EXTRACTO 2 (ABEL)</b>	Localización: SIN 47 AB2 21:40
EN	[Eu preguntaba o outro día:] <i>Por que non falabas galego no instituto? : [Ti contestabas:] Non, é que tiñamos medo :.</i> Medo de falar galego.

<sup>33</sup> Polo contexto queda claro que se equivoca e que quere dicir o contrario.

AB	Claro.
EN	=E aquí---=
AB	=É---= cando cambias [de lingua]?, cando non cambias, sabes?
EN	Xa.
AB	E--- como para cambiar! (risa) <u>Mimá!</u>
EN	Notas moita presión =(inintelixíbel)=.
AB	= <u>Si---</u> E a Paulo.= Só que vin os exemplos de Paulo e Uxío dixen eu : <i>Non quero ser un deles</i> : (.) (risa). E iso. (0.5) Cando eres maior igual te defendes máis. Pero--- nesa idade, ti que fas? Pf! <u>Tragar.</u> (0.5) Si.

### **Análise crítica do discurso de Abel**

Deteñámonos nos trazos fundamentais do discurso de Abel nestes dous extractos para observar as significativas diferenzas existentes cos de Uxío, Amaro e Paulo, recentemente analizados.

- a) Uso dun rexistro coloquial.** En primeiro lugar, salta facilmente á vista o ton informal e descontraído que Abel utiliza durante esta parte da entrevista. Abel é un informante que fala con claridade e nitidez. Non hai sombra de dúbida sobre o que quere dicir, non se perde en definicións nin trata de enmascarar uns feitos que para el resultan máis que evidentes.

É hora de nos deter máis unha vez, aínda que for minimamente, na análise do *teor*, esa outra parte da lingüística sistémico-funcional que se centra no estudo do canal de comunicación e a súa influencia no proceso comunicativo (no capítulo 3 *Metodoloxía*, véxase o punto 3.5. *A análise crítica do discurso (ACD) e a lingüística sistémico-funcional (LSF)*). Trátase, efectivamente, dunha comunicación oral en forma de entrevista, cun entrevistado e un entrevistador como interlocutores. Mais nesta entrevista intento especialmente acadar un certo distanciamento a respecto dos papeis arquetípicos do entrevistado e o entrevistador, co obxectivo de lograr unha comunicación máis fluída e



produtiva. Isto, que non resulta difícil debido ao carácter aberto de Abel, maniféstase en que, por veces, o entrevistador afástase conscientemente do seu papel de solicitante de información e é el quen responde a preguntas do entrevistado ou, incluso, quen dá a súa opinión sobre algún tema que se pon sobre a mesa. Xa vimos como con outros informantes chégase por momentos a darse un certo desprazamento de xénero desde o da entrevista ao da conversa coloquial. Neste caso, o informante Abel tamén reacciona positivamente ao enfoque iniciado polo entrevistador e comeza a facer uso dun rexistro cheo de espontaneidade que lle dá viveza e contraste ao seu relato. De aí a ocorrencia de preguntas retóricas do xeito de *“pero que me estás contando?”* ou o repetido e xa comentado recurso á utilización dalgunha inocente expresión groseira. Non obstante, o feito de maior interese vai suceder cando se comparen cos de Abel certos recursos que outros informantes usan para negar ou relativizar as situacións de acoso e vexamos en Abel tais recursos son substituídos exactamente polos seus opostos.

- b) Sinalemos, por exemplo, a **atracción da atención** cara á súa persoa, característica antagónica á de desvío cara a outros casos e situacións observada en Uxío, Amaro e Paulo cando o tema do posíbel acoso por parte de iguais sae á superficie. Observemos: á pregunta sobre o tipo de problema que unha persoa (un ou unha estudante calquera) puidera ter por poder falar en galego, Abel, despois dunha breve pausa, responde dun xeito significativo. En vez de pór a outros como hipotéticos protagonistas da complicada situación, Abel reclama a toda atención para el propio, personaliza nel a resposta e dá cumprida información dos problemas que el mesmo padeceu. Utilizando o estilo directo e reproducindo a textualidade, o ton e gravidade das palabras dos seus antagonistas e as súas propias, Abel dá conta das presións recibidas por el mesmo por razón de lingua unha vez que abandona o instituto. Curiosamente, Abel non dá soamente conta das presións recibidas por parte dos que recriminan o seu uso do galego, senón que dedica unhas curtas frases a dar conta das suxestións, supostamente tampouco agradábeis para el, recibidas no senso contrario, quizá por compañeiras ou compañeiros que xa tiñan dado o paso de mudar de lingua cara ao galego e que o animaban a pasar da teoría aos feitos e converter o galego na súa lingua habitual.
- c) **Acentuación do relato das situacións de acoso.** Ao contrario do que Uxío, Paulo e Amaro fan cando tenden a atenuar as accións de acoso por razón de lingua efectuadas sobre eles, Abel utiliza unha serie de recursos para tratar de darlles realce. Entre eles

cabe destacar, entre outros, a **contundencia léxica** exhibida polo informante e a **ausencia de recursos mitigadores** como o uso repetido de modificadores de cantidade que observábamnos noutros informantes no seu intento de atenuar estas situacións. Lembremos, por exemplo, o refinamento léxico e a riqueza terminolóxica exhibida polo informante Amaro no seu intento de tratar de definir tais situacións, intento que Abel, pola contra, resolve a base de súbitas e certas descargas semánticas. Ou recordemos os recursos de esquecemento voluntario e fraqueza memorística presentes en informantes como Uxío e Paulo. Contrariamente a eles, a memoria de Abel non parece dar tais síntomas de debilidade. Abel parece capaz de reconstruír as situacións con viveza, contraste e claridade.

Certamente, neste aspecto léxico cabe destacar a franqueza do entrevistado, que define a cuestión do idioma galego como un *problemón*, que sen ambigüidade manifesta ter padecido *medo* de falar en galego no instituto e que declara que a solución a quen se vexa nesta tesitura é a de *tragar*. Por outra parte, tamén é de salientar o uso que fai Abel do infrecuente termo *greve*, o cal nos dá unha idea da familiaridade do informante cun modelo de lingua non oficializado, de corte reintegracionista. Con todo, tampouco o informante dubida en utilizar certos castelanismos léxicos (*a cousa jodida, ojalá fora catalán*) ou sintácticos (*se non entendes che falo en castelán*) que semellan querer reforzar a coloquial espontaneidade da linguaxe.

Abel utiliza aquí amplamente outro recurso vivificador da expresión. Trátase do **uso do estilo directo**, que reproduce textualmente o enfrontamento dialéctico, segundo o relato do informante acontecido cos seus recriminadores, ben teña sido tal briga verbal sucedida realmente ou ben corresponda a unha recreación ilustrativa do entrevistado. Este estilo directo, moito máis infrecuente en Uxío, Paulo ou Amaro, engádelle viveza e expresividade á narración, aproxima o interlocutor ao feito narrado e dálle contraste e relevo ás situacións referidas.

En definitiva, en Abel nin o ritmo do discurso é irregular, nin se naturaliza, se acepta ou se mitiga o fenómeno do acoso, nin se desvía a atención cara a outros casos e persoas. Pola contra, todo o relatado aparece natural e espido, aparentemente desprovisto de artificio ou ocultación. O relato de Abel confírmase unha vez máis como un importante testemuño no que as situacións de acoso por razón de lingua aparecen ben perfiladas, diáfanas e palpábeis. Mais avancemos un paso máis e utilicemos, como nos anteriores informantes, a análise de transitividade que nos axudará a comprender como Abel se constrúe a si mesmo e constrúe o ambiente humano que

o arrodea e que constitúe un serio problema para o informante se expresar na lingua que lle apetece.

### Os protagonistas: análise de transitividade

*Abel: eu*

Escollerei do texto base as oracións nas que Abel se sitúa a si mesmo como suxeito da acción e clasifiquemos os procesos nos que se coloca como protagonista.

**CADRO 20. ABEL: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO SEU DISCURSO SOBRE O FEITO**

Abel. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] algúns [problemas por falar en galego] <b>tiven</b>	REL
Eu se hai que pegar cinco hostias, as <b>dou</b>	MAT
[Eu <b>dicía</b> ]: <i>Oye, tío, [eu] <b>cambio</b> porque me dá a gana.</i>	VER / MAT
[Eu <b>dicía</b> ]: <i>Que mais che dá o que [eu] <b>fale</b>?</i>	VER / CON
[Eu <b>dicía</b> ]: Que pasa?	VER
[Eu <b>dicía</b> ]: Non entendes?	VER
[Eu <b>dicía</b> ]: <i>Se non entendes [eu] <b>che falo</b> en castelán, non <b>me importa</b>.</i>	VER / CON / MEN
[Eu <b>dicía</b> ]: <i>Pero [ti] vas a saber quen <b>son</b> [eu]</i>	VER / REL
[Eu] sempre <b>intento defendelo</b> (o galego)	MAT / MAT
[Eu] Non o <b>sei</b> (por que non cambiei para o galego).	MEN
[Eu non cambiei para o galego] <b>Por ter medo</b> .	MEN
Ojalá [eu] <b>fora</b> catalán	REL
Eu <b>quero ser</b> galego.	MEN / REL
Igual se os profesores me falaran en galego, igual [eu] <b>cambiaba</b> .	MAT
Só que [eu] <b>vin</b> os exemplos de Paulo e Uxío <b>dixen</b> eu:	MEN / VER
[eu] <b>non quero ser</b> un deles.	MEN / REL

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

TÁBOA 20. ABEL: AUTOCONSTRUCCIÓN DO EU NO SEU DISCURSO SOBRE O *FEITO*. FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
Materiais	5	20
Mentais	6	24
Verbais	7	28
Relacionais	5	20
Condutuais	2	8
Existenciais	0	0
TOTAL	24	100

Observamos que Abel autoconstrúese dun xeito equilibrado, como unha persoa igualmente susceptible de *actuar* (procesos materiais), de *pensar* ou *sentir* (mentais), de *dicir* (verbais) ou de *ser* (relacionais) no seu empeño de confrontar a difícil tarefa de falar ou querer falar a lingua que desexa nun medio que el presenta como hostil. Quizá esta autoconstrución equilibrada non sexa rara e entre dentro do que normalmente se espera dunha persoa que afronta un problema social deste tipo, mais no contexto no que nos situamos é un feito singular. O informante Uxío autoconstruíase dun xeito marcadamente *mental*, pois a súa vía de escape era o seu propio interior; Amaro facíao dun xeito *relacional*, co que procuraba acadar un posicionamento relativo no medio circundante como maneira de resolver unha crise de identidade; nun Paulo decidido a esquecer voluntariamente episodios que puidesen resultar dolorosos, os procesos mentais prevalecen con claridade sobre os materiais ou os relacionais. Abel, quen lembremos que ao contrario de Uxío, Amaro e Paulo non dá conta de ningún tipo de acoso sobre a súa persoa dentro do instituto porque non se atreveu a mudar de lingua, acaba ofrecendo a través das súas escollas léxicas unha posición máis nivelada e quizá máis natural.

Debo tamén facer referencia á diferenza existente nesta autoconstrución de Abel cando narra a reacción ante os ataques á súa persoa coa xa estudada no apartado que analiza as discrepancias entre o discurso de Abel e o de Uxío, no momento no que Abel dá conta da súa reacción ante os ataques ao seu compañeiro. Naquela hora, o perfil da análise de transitividade escora máis claramente cara aos procesos materiais, cos que Abel maioritariamente configura a súa narrativa ao redor do apoio prestado a Uxío como galegofalante en problemas. A pesar da escaseza de incidencias, tan só doce naquela ocasión (véxase a Táboa 12 no punto 14.1.), parecemos estar ante un Abel que se declara máis presto a actuar en defensa de Uxío que na súa propia, probabelmente porque as situacións sufridas por Uxío fosen consideradas por Abel

como máis crueis que as lle tocou padecer a el. Procurarei no seguinte apartado máis datos que confirmen ou desboten esta apreciación.

Abel: *eles*

A definición do *eles* como aquelas persoas, seguramente estudantes do instituto e coetáneos de Abel, que rodean o informante e lle presentan problemas a causa do uso da lingua fáisenos esta vez algo máis complexa. Debido á modalidade de estilo directo que Abel escolle para colocar o seu relato, na que reproduce textualmente tanto as palabras que segundo el lle dedicaron os seus recriminadores como as que el proferiu como resposta, entran aquí en xogo varios suxeitos para alén do máis obvio *eles*. Temos nalgunha oración un *pouca xente* ou un máis xenérico *a xente*. Temos un *nosotros* elíptico cando o informante reproduce as súas palabras para definir os seus atacantes, que achega información válida para a construción deste suxeito colectivo. Temos un *ti* ideal, aparecido cando o falante escolle personalizar cara un interlocutor indefinido a resposta que dá ante os ataques recibidos por razón de lingua. Os procesos que na narración de Abel corresponden a todos estes suxeitos conforman o ambiente social que presenta algún tipo de obstáculo que Abel terá que salvar se quere levar a cabo o acto de falar en galego. Incluímos tamén na lista a única ocasión, materializada en dúas oracións, na que Abel dá conta de algún tipo de presión exercida no sentido contrario ao habitual, é dicir, a que provén de compañeiros ou compañeiras que o animan a converter o galego na súa lingua normal.

**CADRO 21. ABEL: CONSTRUCCIÓN DO ELES (OS AGRESORES)**

Abel. Suxeito <i>eles</i> (ou <i>ti</i> , <i>nosotros</i> , <i>a xente</i> )	Tipo de proceso
<b>Hai</b> pouca xente que <b>se atreve</b> [a falar en galego]	EXI / MEN
[Eles] o <b>poñen</b> (presentan) como problema, o galego	MAT
Hai greves e a xente <b>non vai</b> (non acode, non actúa)	MAT
[Eles] <b>estábanche</b> aí [ <b>dicindo</b> ]: <i>Tú, por que cambias?</i> [de lingua] [...]	VER
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Pero si tú hablaste toda la vida castellano</i>	VER
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Ya [nosotros] sabemos que [tú] eras un poco raro</i>	VER / MEN
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>[Tú estabas] siempre, siempre hablando castellano</i>	VER
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Que, cando vas a falar galego?</i>	VER
[Eles <b>dicían</b> ]: <i>Ti, tanto que o defendes (o galego) e logo...</i>	VER

Que [eles] che <b>recriminan</b> [por falar galego]	VER
[Eu dicía]: <i>Que máis che dá [a ti] o que [eu] fale?</i>	MEN
[Eu dicía]: <i>Se [ti] <b>non entendes</b> [eu] che falo en castelán, non me importa.</i>	MEN
[Eu dicía]: <i>Pero [ti] <b>vas a saber</b> quen son [eu]</i>	MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

**TÁBOA 21. ABEL: CONSTRUCCIÓN DO ELES (OS AGRESORES). FRECUENCIA DOS TIPOS DE PROCESO**

Tipo de procesos	Incidencias	Porcentaxe
<b>Materiais</b>	2	13
<b>Mentais</b>	5	33
<b>Verbais</b>	7	47
<b>Relacionais</b>	0	0
<b>Condutuais</b>	0	0
<b>Existenciais</b>	1	7
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

O resultado que obtemos é de predominio de procesos verbais e, en menor medida, mentais. Estes datos reforzan a idea da existencia dun enfrontamento co medio no que Abel salienta o que os seus recriminadores din e o que pensan del, de xeito que na construción que Abel fai do caso se perfilan situacións de cariz dialéctico e ideolóxico. Agora comparemos este reconto co efectuado en apartados anteriores, cando Abel define os *eles* que segundo o seu relato acosaban a Uxío polo feito de falar galego. Observaremos como naquel caso a construción que Abel fai tende a apoiarse en procesos materiais, non tan numerosos nestes parágrafos de Abel que seleccionamos para a miña última análise. Procuo a causa e atopo na primeira narración e referidas á actitude dos compañeiros con Uxío varios procesos materiais como os seguintes:

- i) [Eles] **metíanse** en canto ao que [Uxío] falaba
- ii) [Eles] **putear** en plan nunca á súa persoa senón co idioma que [Uxío] falaba

Son procesos que Abel escolle non utilizar cando define as presións recibidas sobre el mesmo. Realmente, Abel non define o seu enfrontamento coa mesma dureza coa que describe o de Uxío, e prefire circunscribir os seus problemas a un terreo eminentemente verbal e mental. Unha das causas ben podería ser o feito de ter sido a presión recibida por Abel menor que a de Uxío por terse producido a unha idade máis tardía, coa adolescencia superada, co instituto abandonado

e coa posesión por parte do recriminado de maiores recursos para se defender, tal e como el mesmo fai constar explicitamente no último parágrafo dos que compoñen os extractos que analizo: “Cando eres maior igual te defendes máis. Pero--- nesa idade (na primeira adolescencia), ti que fas? Pf! Tragar”. É un feito que, a fin de contas, non fai senón confirmar apreciacións anteriores e lembrarnos novamente a magnitude da situación sufrida polo adolescente Uxío polo feito de ser galegofalante. Unha situación que, na visión de Abel, foi realmente seria e dolorosa e que, esta vez si, tivo o instituto como escenario.

## CONCLUSIÓN

- Abel ocupa unha posición que poderíamos considerar como de privilexio, posto que sen converterse el mesmo en albo dos ataques durante a súa estadía no instituto, é capaz de observar e interpretar o que lle sucede a compañeiros como Paulo e, sobre todo, a Uxío.
- Despois de reclamar atención sobre as súas vivencias persoais, o testemuño que Abel ofrece sobre o seu propio problema discorre entre termos e procesos comparativamente máis suaves que os que utiliza cando relata o problema de Uxío. Tamén observo que é significativamente diferente a construción que Abel fai de si propio, como persoa que se ve inmersa sen quere-lo nunha problemática de orde idiomática e responde a ela, fronte ás autoconstrucións que Uxío, Amaro e Paulo elaboran en tesituras semellantes. Esta construción preséntase como máis equilibrada en canto ao uso de tipos de procesos en Abel, e máis escorada cara algún tipo de proceso concreto (mental ou relacional, xeralmente) nos outros informantes. Tampouco sería aventurado sospeitar que é a vivencia do conflito en primeira persoa a que acaba, a fin de contas, provocando tal desequilibrio naqueles informantes.
- Quizá por causa de non ter padecido en propia carne o escarnio por falar en galego, Abel escolle facer uso duns recursos expresivos que, á vez que lle dan viveza á narración, resultan antagónicos respecto a outros informantes que negan, mitigan ou relativizan as situacións de acoso vividas por tal causa. Onde Uxío, Amaro e Paulo atenúan, Abel acentúa. Cando aqueles informantes tenden nalgún momento a desviar a atención do foco cara a outras persoas coa intención de repartir o peso da situación, Abel atrae o fío do discurso cara as súas propias e conflictivas vivencias.

- Non sería aventurado imaxinar que o perfil de Abel puidese terse replicado nunha cantidade máis numerosa de estudantes que, querendo expresarse en galego, non o fan debido á experiencia negativa que observan nos máis arriscados. Un deles pode ser o compañeiro que chamamos Ricardo Chousa, presente no testemuño do noso informante (véxase o apartado 14.1. correspondente á diverxencia entre Uxío e Abel), quen desenvolvería unha actitude empática co galegofalante Uxío.

A análise do discurso de Abel fáisenos imprescindible para entender o papel xogado por un estudante que, por optar por non mudar de lingua cara ao galego durante a súa adolescencia, decide non situarse nunha primeira liña de choque no conflito lingüístico que se vive no centro de ensino e na sociedade.



## 15.2. ÁNXELA, OU O TESTEMUÑO DOS ATAQUES EN PRIMEIRA PERSOA

Finalizo esta análise de extractos nos que se dá testemuño e se analiza a existencia e o alcance de situacións de acoso por razón de lingua cunha pasaxe da primeira entrevista a Ánxela. Esta informante, que se viu obrigada a mudar o seu galego inicial polo castelán durante a escola primaria co obxecto de integrarse no seu medio escolar, dá conta de varios episodios de ataques sufridos sobre a súa persoa por parte de outras durante a súa adolescencia. Son precisamente estas dúas circunstancias as que fan do testemuño de Ánxela un documento tan relevante: a primeira é que o fenómeno das agresións por razón de lingua queda franca e abertamente plasmado, sen ocultación nin artificio. A segunda, que non se trata dunha observación dunha situación ocorrida con outras persoas, como acabamos de ver, por exemplo, en Abel, senón que se trata da narración de feitos ocorridos sobre ela mesma, que produciron na adolescente unha boa cantidade de sufrimento, que tal sufrimento se prolongou durante anos e que tal presión exercida sobre ela foi finalmente capaz de variar aínda máis a súa conduta cara unha maior ocultación da súa lingua galega materna. Co obxecto de profundar máis e de desvelar e tomar nota de aspectos até agora semiocultos no discurso de Ánxela, procedemos á análise da súa narración nestes relevantes parágrafos.

### **O discurso de Ánxela**

Contextualicemos este testemuño. Despois de que na primeira das entrevistas Ánxela manifestase as razóns do seu temperán abandono da lingua galega no CEIP no que cursaba a súa educación primaria, ela dá conta dun empeoramento da presión sobre ela que coincide coa adolescencia e coa súa entrada no instituto. Lembremos: neste momento xa Ánxela, segundo o seu testemuño, non fala galego cos compañeiros e compañeiras, e só mantén un uso limitado desta lingua con certos profesores ou en esporádicas situacións nas que se lle podía escapar algunha expresión puntual. Esta é a súa declaración, que dividirei para a súa análise en seis seccións, indicadas cunha liña azul na parte esquerda do cadro, que serán as seguintes:

1. Introducción e contextualización (macrotema)
2. Enfrontamento verbal directo
3. Observación de ataques sobre unha terceira persoa
4. Enfrontamentos soterrados en terreo hostil
5. Reafirmación do ataque coral
6. Certificación da derrota

**CADRO 22. TESTEMUÑO DE ÁNXELA SOBRE A VIVENCIA DOS ATAQUES**

EXTRACTO 1 (ÁNXELA)	Localización: SIN 14 AN1 26:38; SIN 14B, SIN 14C, SIN 14D e SIN 15 AN1 31:31
1	<p>AN [...] Tamén <u>é certo que</u> m--- (1.0)(<sup>1</sup>) non sei se se consideraba bullying pero en <u>algunhas ocasións</u> (.) tamén me fixeron comentarios pero comentarios máis, máis brutos por falar galego e en plan---/. A estas alturas/ a ver (.) cando eres pequeno <u>vale</u> porque eres un-- -/ porque non estás inculcada en eses asuntos pero (.) tendo quince--- dezaseis anos e-- -- (pregunta) sigues tendo esa/ sigues tendo esa mentalidade de non saber respectar a lingua--- o que forma parte da identidade dun---, o que forma parte de alguén que se criou con, con ese idioma, que---? (1.0)/ Bueno, e (.) e facíanme comen/ fixéronme algún que outro comentario que non me fixo nin puñeteira gracia (.) e---</p>
	<p>EN Por exemplo?</p>
	<p>AN E--- (suspiro) (3.5) Ah, si. Unha vez--- unha vez viume---/. Non vou dicir nomes =porque=</p>
	<p>EN =Non, non=. Por suposto. Nin me =interesan=.</p>
	<p>AN =Non, non=, obviamente non (risa nerviosa).</p>
	<p>EN Claro.</p>
2	<p>AN Pero--- e--- (1.5) (arrededa a voz dalgún compañeiro) : <i>Ah, decían por ahí que eres gallegohablante</i> : (Rectifica) <u>No</u>. (volve arrededar a voz doutra persoa) : <i>Decían por ahí que hablas gallego. ¿Por qué hablas gallego?</i> : (Volve ao ton normal) E os/ (1.0) Porque, bueno, non/ non quería espraíarme porque non quería perder o meu tempo falando dese tema. E eu [respondín] : <i>Porque é a---/ porque é o idioma co que me--- criei e é un idioma co que me sinto (.) identificada, un idioma co que forma parte de min, (acelera o</i></p>

	<p>ritmo da fala), un idioma co que/ que/ que identifica Galicia, que é unha/ (1.0) que é un <u>dos poucos rasgos</u> que/ que permite que a/ que a cultura galega non--- non se perda e que, e que a identidade galega <u>non se perda</u> e--- e esa é a razón pola cal <u>son gallegofalante</u> :: (Volve ao ritmo normal) E eles [dixeron] (arremeda o seu ton de voz) : Ah! ¿Y qué es gallegohablante? (ton moi finxido) ¿<u>Gallegohablante</u>? No sé qué, no sé cuanto. <u>Gallegohablante</u>. Eres gallego--- : E--- a continuación--- (') cambiaron esa palabra por--- gallego con---, con un insulto, que prefiro non decilo (risa nerviosa) (suspiro). (1.5)</p>
3	<p>E--- e bueno. (2.0) (Afectada) E--- (3.0) (') e bueno, e por outro lado eh--- <u>recordo</u> que-- - (.) que na miña pasantía (.) había unha rapaza que--- falaba galego (0.5) e--- (1.5) (') e a xente--- dicíanlle na clase : Ah, no sé qué, (') (1.0) <u>esta fulanita que es muy rara, la que habla, la que habla gallego, la que habla gallego, la que habla gallego</u> : E eu/ ('). Por que ten que facer peculiar a unha persoa falar galego, en plan/ por que ten/ (afectada) por que tes que clasificar a unha persoa (.) por--- polo seu idioma?. E--- (') iso en concreto non mo fixeron a min, pero sei que--- pero sei que ás miñas espaldas tamén o facían de min (0.5) e--- bueno m--- me parece unha completa/ unha falta completa de respecto.</p>
EN	<p>A pesar de que naquel momento ti con eles, cos compañeiros, non falabas en galego.</p>
4	<p>AN E--- a ver, seguía co tema de--- de falarlles en galego aos profes. E a algunha que outra/ a algunha que outra persoa faláballe en galego, e algunha que outra vez pois, como a miña--- como--- a miña---/ como a miña--- lingua materna é galego pois a veces esc/ escapábanseme palabras en galego ou se me daba por decir certo comentario en galego e eso pois á xente seguía/ seguíanlles parecendo raro. Pero si, é certo que na súa maioría falaba en castelán, e sempre falei en castelán. Pero--- <u>pero eso</u>, a pesar de que quería integrarme nese momento volveu a darme outro cambio drástico. É que tiña que variar. [...]</p> <p>E nada, e a xente cada vez que eu decía--- algo, que se me escapaba algo en galego ou que decía algún comentario en galego por facer unha gracia, pois recordo que/ que a xente se me quedaba en--- (1.5) mirandome cunha cara de--- (')/.</p>
5	<p>E bueno, tamén había--- outra cativa que--- que detestaba, que xa <u>de por si</u> detestaba <u>o galego</u>. Detestaba <u>a cultura galega</u>, detestaba <u>todo</u> o relacionado co galego a pesar de que <u>ela era galega</u>. (1.0) E--- bueno, e--- sei que--- sei que ela en concreto falaba mal de min ás miñas espaldas porque eu era <u>progaleguista</u> (.) e---/ aínda que non falase--- por completo galego. E--- e bueno, xente coma esa e como a que che comentei anteriormente pois (suspiro) (.) <u>amargábame</u> bastante. Ao mellor/ ás veces penso que</p>

		non mo--- debería tomar tan a peito porque (.) si, estaban en--- estaban en secundaria pero aínda eran cativos (voz baixa) e non---/. (Recupera ton normal) Pero aínda así ofendíanme.
	EN	Isto que me estás contando é dos--- dos primeiros cursos de ESO, non? Ou máis ben cara ao final, cara cuarto?
	AN	Iso podería dicirse que foi dende--- dende principios ata o final, ata---
	EN	Hmh. (2.0)
	AN	Bueno.
6	EN	Hmh. (1.0) Hmh. Ou sexa, que as pasaches bastante canutas por esa--- por esa historia, =non?=-.
	AN	=Si.= Si, pero bueno. Ás veces foi cuestión de--- de ocultalo e facer que non me--- que non me ofendía e soportalo (risa nerviosa). Entre--- entre moitas outras cousas, pero--- (resignada) pero bueno.

A conversa segue cunha pregunta do entrevistador que trata de pescudar sobre se a entrevistada chegou a dar conta a algunha persoa adulta dalgunha destas situacións, ben á súa familia ou ben ao profesorado responsábel do instituto para tratar de corrixilas (véxase extracto SIN 16). A resposta é afirmativa no primeiro caso, negativa no segundo. Os responsábeis pedagóxicos do instituto nunca chegaron a tomar coñecemento destas situacións.

**Análise crítica do discurso de Ánxela**

1. Ao analizarmos esta pasaxe o primeiro que debemos destacar é a grande **tensión emocional** que a expresión de Ánxela transmite. Como noutras ocasións, esta característica faise máis evidente na audición da entrevista que na súa transcripción, e con toda seguridade faríase aínda máis nunha non realizada gravación de vídeo. Aínda así, a carga emocional fica patente nas mudanzas de ritmo e ton do discurso, nas reiteradas prolongacións de finais de palabras, na frecuencia dos falsos comezos ou nas abundantes repeticións. Por exemplo, o marcador discursivo castelanizado *bueno* repítese até once veces neste curto espazo de tempo, cunha frecuencia moi superior á

do resto da gravación. Especialmente tensa, tanto para entrevistada como para entrevistador, foi a parte final do extracto, na que Ánxela fai unha valoración da duración e da intensidade do sufrimento que lle provocaron as situacións que describe.

2. Igual que fai Abel, Ánxela utiliza o **estilo directo** con certa profusión, sobre todo cando quere darlle realce e viveza aos episodios que narra. No primeiro deles, no que se dá conta dunha agresión verbal sufrida por parte de compañeiras ou compañeiros de instituto, Ánxela muda de ton e de ritmo para recrear a interacción verbal e diferenciar as súas palabras das dos seus atacantes. No segundo episodio, no que Ánxela relata as agresións verbais sufridas por unha rapaza galegofalante por parte das súas compañeiras de pasantía, a informante combina o estilo directo coa repetición dunha determinada expresión, *“la que habla gallego”*, o cal produce o efecto de marcar a reiteración e o carácter coral dos ataques.
3. Tamén igual que sucede en Abel, **non se perciben en Ánxela indicios dos recursos utilizados polos informantes que tenden a negar ou matizar as situacións de acoso** observadas ou vividas, como poidan ser o desvío da atención cara a outras persoas, as fallas na memoria, a atenuación mediante modificadores de cantidade ou os intentos de naturalización dun fenómeno que nesta informante aparece nítido e claro. E isto sucede até o punto de ser Ánxela a única informante que admite explicitamente a posibilidade de ter sido vítima, nas súas palabras, de *bullying* por parte de compañeiras ou compañeiros de instituto. Pola contra, os recursos utilizados por Ánxela tenden a darlle relevo e aumentar a credibilidade dos episodios vividos de acoso sobre a súa persoa.
4. Ánxela recrea a súa situación de persoa atacada a causa da lingua que fala, e faino dun xeito efectivo. Na súa narración Ánxela **remarca o carácter coral** das agresións cando relata catro situacións diferentes nas que ela e persoas próximas a ela foron obxecto de ataques a causa da lingua galega que falaban. Os participantes que protagonizan as agresións son varios e pertencen a varios ambientes diferentes, tanto de dentro como de fóra do instituto. A presión que se exerce desde o medio definido como hostil cara ao uso normal da lingua galega é capaz de variar unha e outra vez os hábitos lingüísticos de Ánxela, sempre cara a un menor uso desa lingua. O carácter persoal e o carácter social das agresións sufridas pola informante combínanse e refórzanse mutuamente no

seu testemuño, cuxa innegábel efectividade analizaremos, novamente desde presupostos da gramática funcional.

### **A estrutura da narración e os seus participantes. Análise sistémico-funcional**

Como se dun texto escrito se tratase, Ánxela organiza adecuadamente os elementos da súa narración para facela máis efectiva. As súas escollas lingüísticas van elaborando unha peza de narración que sobresaie pola súa contundencia, pola súa cohesión e polo seu acabado. Para facilitar a análise da narración e a súa coherencia interna divido a intervención da informante nenas seis seccións diferentes, numeradas do 1 ao 6 na transcripción.

Ánxela, digo, é unha boa narradora. Ela oferécenos unha narrativa completa e detallada na que participan varios protagonistas que se ven envoltos en procesos variados. Veremos que o que fai efectivo o seu relato non é tanto o cómputo total dos procesos empregados por cada participante senón máis ben a disposición deses procesos ao longo da narración en cada parte dela, é dicir, o xeito na que a informante secuencia, organiza e adereza a información que outorga para darlle relevo e significación á súa mensaxe. Cando o entrevistador lle solicita información concreta sobre uns desagradábeis comentarios vertidos sobre ela, a informante dá conta de até catro situacións de ataques por razón de lingua diferentes, tres deles sufridos por ela mesma (seccións 2, 4 e 5) e un máis (sección 3) no que a informante relata o sucedido sobre outra persoa, con ela como observadora. Estas catro situacións van precedidas, na sección marcada co número 1, dunha introdución na que Ánxela sitúa o entrevistador no tema que vai desenvolver ao tempo que avanza o que será a súa postura crítica sobre os ataques, unha crítica que se repetirá en cada unha das seccións que dan testemuño de cada un dos feitos que se expoñen. Neste parágrafo introdutorio a informante comeza por situar a súa experiencia como unha posíbel situación de acoso para abrir seguidamente a porta ao groso do relato, que son as catro situacións mencionadas. E na parte final do extracto (sección 6), e antes de que o entrevistador reoriente lixeiramente o foco da entrevista, Ánxela dá conta de aspectos tan importantes como a duración e a intensidade dos feitos, e remata a súa narración cunha peza de información que, a modo de coda, resume o que serían as súa actitudes enfronte dos ataques: a ocultación e, en último termo, a resignación.

En termos de gramática sistémico funcional, estamos a entrar nun novo campo, o do *modo*, cando analizamos como se organiza e empaca a información e como flúe o texto para facelo

claro e efectivo (ver novamente o punto 3.5. sobre lingüística sistémico-funcional). Ao analizarmos calquera texto baixo esta óptica, observamos en primeiro lugar un parágrafo inicial chamado o *macrotema* que senta a base sobre a que se construíra e organizará ese texto. Na narración de Ánxela este macrotema fica ben definido na intervención que abre este extracto (sección 1), que é aquela na que a informante escolle o tópico e abre as portas para o posterior desenvolvemento do relato. O macrotema marca o contido e establece na persoa ouvinte ou lectora expectativas sobre como o texto se ha desenvolver.

Analizaremos este testemuño de Ánxela desde unha perspectiva que una e conxugue dous niveis de análise: un, o do *modo*, que estuda a estrutura do texto, e outro o xa coñecido do *campo*, que a través da análise de transitividade informa de quen intervén nos feitos e como o fai, cais son as accións que cadaquén desenvolve. Esta análise axudaranos a perfilar máis adecuadamente, incluso desde unha perspectiva temporal, como se constrúen na narración as figuras das persoas agresoras e a da agredida e que tipo de relación se desenvolve entre elas. Unha vez introducidos na narración a través do macrotema, analizaremos unha por unha as catro situacións nas que Ánxela no seu relato se ve envolta, ben como persoa agredida, ben como observadora de agresións a terceiros. Despois do parágrafo do macrotema que introduce e contextualiza a situación, pasamos á sección 2.

### *Sección 2. Enfrontamento verbal directo*

A primeira das situacións que Ánxela relata é un ataque sobre si mesma, producido presuntamente no instituto por parte de compañeiras ou compañeiros. Esta pasaxe xa foi comentada desde diferentes perspectivas noutras partes deste mesmo traballo. É especialmente significativa, lembremos, a diferenza de capital cultural que Ánxela retrata entre ela e os seus atacantes, demostrada a través dun tenso intercambio verbal que, contra o que puidese esperarse, se resolve a favor da parte máis leiga e desinformada, isto é, das persoas que se meten con ela. Como colofón deste enfrontamento, Ánxela acaba recibindo un insulto relativo á súa condición de galegofalante parcial. É un insulto, lembremos, que permanece ancorado na memoria de Ánxela sete ou oito anos despois de se producir. Vexamos cais son os procesos que cada unha das partes desenvolven na narración de Ánxela neste parágrafo. Comecemos polas persoas agresoras, que son as que lanzan o primeiro golpe e as que levan a iniciativa do enfrontamento.

CADRO 23. ÁNVELA (SECCIÓN 2): CONSTRUCCIÓN DO ELES/ELAS (PERSONAS AGRESORAS)

Ánxela. Suxeito <i>eles / elas</i> (persoas agresoras)	Tipo de proceso
[El / ela <b>dixo</b> ]: <i>decían por ahí que hablas gallego</i>	VER
[El / ela <b>dixo</b> ]: <i>¿por qué hablas gallego?</i>	VER
[Eles / elas <b>dixeron</b> ]: <i>Ah! Y que es “gallegohablante”?</i>	VER
[Eles / elas <b>dixeron</b> ]: <i>¿Gallegohablante? No sé qué no sé cuanto.</i>	VER
[Eles / elas <b>dixeron</b> ]: <i>Eres gallego---</i> e a continuación [eles / elas] <b>cambiaron</b> esa palabra por <i>gallego</i> con un insulto que [eu] prefiro non dicilo	VER / MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

E estes son os procesos dos que Ánxela é protagonista, segundo a súa propia narración:

CADRO 24. ÁNVELA (SECCIÓN 2): CONSTRUCCIÓN DO EU

Ánxela. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] <b>non quería espraíarme</b> (verbalmente) porque [eu] <b>non quería perder</b> o meu tempo falando dese tema	VER / MAT
E eu [ <b>respondín</b> ]: porque [o galego] é un idioma co que [eu] <b>me criei</b> [...]e é un idioma co que [eu] <b>me sinto</b> identificada [...]	VER / MAT / MEN
[Eu <b>respondín</b> ] : E esa é a razón pola cal [eu] <b>son</b> galegofalante	VER / REL
E a continuación [eles / elas] cambiaron esa palabra por <i>gallego</i> con un insulto que [eu] <b>prefiro non dicilo</b>	MEN / VER

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Non fai falta afinar demasiado nas contas para observar que nesta sección as persoas atacantes son construídas case totalmente a partir de procesos verbais: son atacantes porque son protagonistas activas dunha agresión que se desenvolve a través da canle falada. No testemuño de Ánxela, as persoas atacantes non utilizan procesos relacionais nin mentais para se definiren a si mesmas e informaren da súa ideoloxía ou das razóns concretas que puidese haber detrás do seu ataque. Na reconstrución de Ánxela, as ou os atacantes, investidos dalgún tipo de autoridade



de cuxa fonte non informan nin cuxa causa xustifican, limítanse a lanzar un ataque verbal por fases, primeiro disfrazado de preguntas para despois recorreren ao insulto simple e directo. É de resaltar que, segundo a informante traslada a información, hai unha estratexia concreta na actitude agresiva das persoas atacantes, que pasan escalonadamente da provocación ao insulto. A premeditación do ataque parece clara.

Pola contra, a resposta de Ánxela aparécenos como máis variada e rica en matices, o cal se reflicte na conxunción de procesos verbais, materiais e relacionais que utiliza. Interpreto este feito como un elemento máis dos que poñen de relevo a diferenza de capital cultural entre ambas as partes que Ánxela debuxa na súa narración. É doado imaxinar o amplísimo rango de posíbeis respostas, verbais ou non, ante un intento de agresión semellante, sobre todo na primeira fase de provocación. Mais Ánxela en vez de ensaiar, por exemplo, unha resposta tallante que intentase abortar ou eludir o enfrontamento e evitar a agresión final, escolle encarar a tensa situación mediante un tipo de resposta que combina varios procesos nos que a informante pasa a facer cousas tais como definirse a si mesma, informar sobre a súa historia familiar en relación á lingua materna e, inxenuamente, abrir os seus sentimentos identitarios ás persoas que trataban de intimidala. O enfrontamento sáldase co insulto e, dun xeito bastante obvio, co profundo malestar de Ánxela por telo recibido. Mais o máis importante agora é o propio feito da reacción de Ánxela ante esta agresión: para alén do resultado final do confronto, Ánxela é cando menos capaz de dar unha resposta verbal á agresión que sofre. Vexamos agora como se desenvolven os feitos nos outros enfrontamentos narrados pola entrevistada.

### *Sección 3. Observación de ataques sobre unha terceira persoa*

A seguinte situación refírese a unha terceira persoa, unha compañeira de pasantía que era, segundo a informante, negativamente sinalada por falar en galego. Este é o único dos catro casos relatados no que Ánxela non aparece como protagonista principal senón como simple observadora. Aínda así, Ánxela, que manifesta saber que as súas compañeiras tiñan cara á súa persoa a mesma actitude de desprezo debida á mesma causa, vai desenvolver diante do caso unha determinada posición cuxa análise faise necesaria.

Este parágrafo denota unha situación que se desenvolve a tres bandas: o da agredida, o das agresoras ou agresores e o da observadora, e cada un deles se vai investir de procesos diferentes na narración de Ánxela. Analicémoslos un por un.

**CADRO 25. ÁNXELA (SECCIÓN 3): CONSTRUCCIÓN DO *ELA* (RAPAZA ATACADA)**

Ánxela. Suxeito <i>ela</i> (a rapaza que falaba galego na pasantía)	Tipo de proceso
[Eu] recordo que na miña pasantía <b>había</b> unha rapaza que <b>falaba galego</b>	EXI / CON
E a xente--- diciánlle na clase : <i>Ah, no sé qué, (!) (1.0) esta fulanita que <b>es muy rara</b>, la que <b>habla</b>, la que <b>habla gallego</b>, la que <b>habla gallego</b>, la que <b>habla gallego</b>.</i>	EXI / CON / CON / CON / CON

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

**CADRO 26. ÁNXELA (SECCIÓN 3): CONSTRUCCIÓN DO *ELES / ELAS* (PERSOAS AGRESORAS)**

Ánxela. Suxeito <i>eles / elas</i> (persoas agresoras)	Tipo de proceso
A xente <b>diciánlle</b> na clase: [...] <i>esa fulanita que es muy rara, la que habla gallego [...]</i>	VER
Iso en concreto [eles / elas] <b>non mo fixeron</b> a min	MAT
[Eu] sei que ás miñas espaldas tamén <b>o facían</b> de min	MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

**CADRO 27. ÁNXELA (SECCIÓN 3): CONSTRUCCIÓN DO *EU* COMO OBSERVADORA**

Ánxela. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
E eu [ <b>pensaba</b> ]: <i>por que ten que facer peculiar a unha persoa falar galego?</i>	MEN
Eu [ <b>pensaba</b> ]: <i>por que tes que clasificar a unha persoa polo seu idioma?</i>	MEN
[Eu] sei que ás miñas espaldas tamén o facían de min	MEN
E bueno <b>me parece</b> unha completa falta de respecto	MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Vexamos antes de nada como Ánxela constrúe na súa narración a personaxe da compañeira de pasantía que era significada por falar en galego. Dun xeito esperábel, esta persoa é caracterizada por un proceso de tipo condutual, unicamente aquel que fai referencia á lingua que fala. Ánxela

non outorga ningunha outra información sobre ela, polo que descoñecemos outros dos detalles que nos puidesen ser útiles para obtermos unha visión máis completa da situación que a súa singularidade provocaba: cal era a súa procedencia, cal a súa actitude respecto á lingua, cal a súa resposta ante ás agresións que segundo Ánxela sufría, cal a entidade de tais agresións e se estas se producían na súa presenza ou unicamente ás súas costas. Só observamos dous aspectos medianamente claros no testemuño de Ánxela sobre a rapaza: un, que o feito da lingua que utilizaba sobreponse a calquera outro que puidese observarse sobre a súa persoa e é suficiente para describila; outro, que a estrañeza que segundo Ánxela producía a conduta lingüística da rapaza no seu medio era de tal envergadura que as críticas á súa persoa eran repetidas, ben no tempo, ben nos protagonistas que as exercían ou ben nestes dous aspectos actuando ao unísono. De aí a escolla lingüística de Ánxela cando, reproducindo as voces de quen a criticaban, repite até catro veces a referencia ao hábito lingüístico singular da rapaza *que falaba galego*.

As persoas agresoras véñennos definidas por procesos activos, de tipo material e verbal. Son capaces de *dicir* algo sobre alguén, mais tamén, significativamente, de *facerlle* algo a alguén, sexa á rapaza que falaba galego, sexa á propia Ánxela, que se sente sabedora do feito de ser albo de ataques semellantes aos que a rapaza galegofalante sufriría. Porén, quizá o máis significativo na narración de Ánxela neste lance veña de como ela constrúe a súa propia persoa a través dos procesos que se atribúe a si mesma, todos eles mentais. O uso en exclusiva deste tipo de procesos marca a exclusión de calquera outro tipo de actitude que Ánxela puidese ter tomado ante a situación que observaba, que ela consideraba a todas luces inxusta. Non temos procesos materiais nin verbais que nos informen dunha toma de partido pública en favor da rapaza agredida, ao estilo dos que Abel desenvolve en favor de Uxío noutra parte deste mesmo capítulo, en circunstancias comparábeis. Non hai sequera unha resposta condutual consistente, por exemplo, en falar galego como a rapaza no mesmo contexto que ela como mostra de solidariedade. En Ánxela tampouco observamos ningún tipo de valoración de tipo relacional que xulgue ou como mínimo sitúe a cada parte enfrontada no seu contexto, de xeito que se expresase o que cada un *é* ou *representa*, tal e como sería de esperar, por exemplo, no seu irmán Amaro. En Ánxela só temos catro procesos, e todos eles mentais. As preguntas que Ánxela se fai a si mesma e os pareceres que ela desenvolve son procesos que se xogan en exclusiva no ámbito da súa mente.

#### Sección 4. Enfrontamentos soterrados en medio hostil

Nesta terceira situación Ánxela dá conta de reaccións negativas observadas en diferentes persoas, moi probablemente compañeiras e compañeiros do instituto, a causa do uso público que ela facía do galego. Lembremos que este é xa un uso mingado. Ánxela, segundo o relato vital que ofrece e que fica expreso noutras partes da entrevista, tería reducido progresivamente o seu uso do galego na escola nunha idade temperá co obxectivo de integrarse no seu medio social infantil e adolescente. Existe un amplo testemuño das causas e resultados deste proceso de renuncia noutros capítulos deste traballo nos que se recollen os extractos ANT 06 ao 10 e, sobre todo, MUD 12 ao 19. Porén, o feito de terse convertido en castelanfalante habitual a causa da presión do medio non frea o aluvián de críticas cara ela. Neste sección Ánxela afirma que o seu uso residual do galego séguelle causando problemas de integración.

Analizarei agora os procesos nos que Ánxela e as súas agresoras se ven envoltos. Ánxela segue a presentar o problema desde unha perspectiva dialéctica de acción e reacción. Neste caso o primeiro paso do confronto, é dicir, a acción consistente en usar esporádica e ás veces involuntariamente o galego, correspóndelle a ela mesma, e por iso analizo o seu testemuño en primeiro lugar.

CADRO 28. ÁNXELA (SECCIÓN 4): CONSTRUCCIÓN DO EU

Ánxela. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] <b>seguía</b> co tema de <b>falarlles galego</b> aos profes	CON
[Eu] a algunha que outra persoa <b>faláballe en galego</b>	CON
É certo que [eu] na súa maioría <b>falaba</b> castelán	CON
[Eu] sempre <b>falei</b> en castelán (con elas / eles)	CON
A pesar de que [eu] <b>quería integrarme</b> nese momento volveu a darme outro cambio drástico	MAT
É que [eu] <b>tiña que variar</b> (de hábito lingüístico)	MAT
Cada vez que eu <b>decía</b> algo [...], que <b>facía algún comentario</b> en galego [...] a xente se me quedaba mirándome cunha cara de---	VER / VER

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

CADRO 29. ÁNXELA (SECCIÓN 4): CONSTRUCCIÓN DO *ELES / ELAS* (PERSOAS AGRESORAS)

Ánxela. Suxeito <i>eles / elas</i> (persoas agresoras)	Tipo de proceso
Á xente <b>seguíalles parecendo raro</b> (que eu fixese algún comentario en galego)	MEN
Cada vez que [eu] [...] facía algún comentario en galego [...] a xente se me <b>quedaba mirándome</b> cunha cara de---	CON

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Na situación descrita nesta sección Ánxela infórmanos sobre os seus hábitos lingüísticos mediante procesos condutuais, todos relativos a ilustrarnos sobre un único aspecto, o idioma que fala en cada contexto, ao tempo que segue insistindo na necesidade de transformarse ela mesma e o seu hábito lingüístico mediante procesos de tipo material. Esta transformación de si mesma parece ser a única saída posíbel da que a informante dispón, unha vez ensaiada e fracasada a vía de argumentar a súa conduta lingüística galegofalante en procura dun mínimo entendemento que lle permitise seguir exercendo como tal no seu medio, aínda que só fose testemuñalmente.

Curiosamente, nesta sección as persoas atacantes non son definidas a través de procesos verbais, senón que Ánxela escolle na súa narración outro tipo de procesos, un mental e outro condutual, que acaban describindo un confronto soterrado, que non se chega materializar en agresión verbal por parte dos posíbeis atacantes nin provocan unha resposta do mesmo tipo na informante. O confronto de Ánxela coas persoas que conforman o seu medio entra nunha nova fase que elude o choque verbal directo e entra nun xogo de opinións desfavorábeis e de olladas censuradoras, supostamente ben cargadas de violencia simbólica, que son porén capaces de provocar unha nova mudanza de conduta na informante. Ánxela volta actuar, mais esta vez para baixar un novo chanzo na súa práctica galegofalante e incidir na súa claudicación.

*Sección 5. Reafirmación do ataque coral*

Na cuarta situación Ánxela personaliza a autoría dos ataques recibidos nunha compañeira galegófoba, da cal di saber que falaba mal dela ás súas costas polo feito de ser Ánxela unha defensora, se ben ao parecer máis teórica que práctica, da cultura galega e do seu idioma. Significativamente, mediada a sección Ánxela muda o suxeito singular da atacante por outro colectivo e plural, a quen fai partícipe das accións emprendidas na súa contra. Estas accións

serán capaces de provocar en Ánxela, primeiro, un padecemento duradeiro e despois unha reflexión sobre a súa propia conduta na que se volven enxergar indicios de autoculpabilización. Analicemos máis unha vez os procesos nos que cada unha das partes se ve envolta. Comezaremos como sempre pola parte que inicia o enfrontamento, que neste caso é a parte oposta á informante.

**CADRO 30. ÁNXELA (SECCIÓN 5): CONSTRUCCIÓN DO ELES / ELAS (PERSONAS AGRESORAS)**

Ánxela. Suxeito <i>eles / elas</i> (persoas agresoras)	Tipo de proceso
E bueno, tamén <b>había</b> --- outra cativa que--- que <b>detestaba</b> , que xa <u>de por si detestaba o galego</u> .	EXI / MEN / MEN
[Ela] <b>detestaba</b> a <u>cultura galega</u> , <b>detestaba</b> <u>todo</u> o relacionado co galego a pesar de que ela <b>era</b> galega.	MEN / MEN / REL
[Eu] sei que ela en concreto <b>falaba</b> mal de min ás miñas espaldas porque eu era progaleguista aínda que non falase por completo galego.	VER
Xente coma esa [...] <b>amargábame</b> bastante.	MAT
[Eles / elas] <b>estaban</b> en secundaria pero aínda <b>eran</b> cativos.	REL / REL
Pero aínda así [eles / elas] <b>ofendíanme</b> .	MAT

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

**CADRO 31. ÁNXELA (SECCIÓN 5): CONSTRUCCIÓN DO EU**

Ánxela. Suxeito <i>eu</i>	Tipo de proceso
[Eu] <b>sei</b> que ela en concreto falaba mal de min ás miñas espaldas porque eu <b>era</b> progaleguista aínda que <b>non falase</b> por completo galego.	MEN / REL / CON
Ás veces <b>penso</b> que non mo <b>debería tomar tan a peito</b> .	MEN / MEN

*Tipo de proceso. MAT: material. MEN: mental. VER: verbal. REL: relacional. CON: condutual. EXIS: existencial*

Dous son os participantes iniciais, a narradora [eu] e a persoa a quen se atribúe o feito, a galegófoba compañeira que a narradora describe. Certamente, durante a narración irán

aparecendo outros participantes como *a cultura galega* ou *todo o relacionado co galego*, mais ningún deles ocupan a posición de suxeito na gramática tradicional, é dicir, ningún deles é a parte activa dos procesos que se desenvolven. Naturalmente, non podemos pasar por alto un importante detalle: mentres Ánxela como agredida é sempre un suxeito individual, a parte agresora pasa durante o desenvolvemento de parágrafo dun suxeito individual a un colectivo. O que comeza sendo unha disputa entre dúas persoas acábbase transformando, na expresión e no sentimento de Ánxela, nunha acción de asedio de carácter grupal. Imaxinemos máis unha vez a opción contraria, isto é, que Ánxela acabase transformando en colectiva a parte agredida, os hipotéticos alumnos e alumnas que no instituto falaban algo de galego ou que defendían a cultura galega, e mantivese o carácter individual da agresora en todo momento. O panorama social que Ánxela describe sería outro diferente dese xeito. Evidentemente, nada disto sucede, nin neste parte da entrevista nin no seu conxunto. E lembremos novamente que no momento en que Ánxela dá conta da existencia da rapaza da pasantía atacada por falar galego, a entrevistada non informa do establecemento de ningún vínculo efectivo de solidariedade, de colaboración ou nin sequera de comunicación con ela. A Ánxela *progaleguista* e galegofalante esporádica está, segundo o seu testemuño, soa ante o perigo no seu medio. Esta sensación de soidade vaise perfilando con máis contraste e intensidade a medida que a narración avanza.

Os procesos atribuídos á parte atacante son maioritariamente mentais, con algúns materiais que provocan unha mudanza no estado mental da agredida. Unha participante *detesta* até catro veces a cultura galega e os seus semellantes *amargan* e *ofenden* a entrevistada. Hai tamén en Ánxela unha preocupación por situar socialmente a todos eles, cousa que fai a través de tres procesos relacionais: a rapaza *era* galega, os outros atacantes *eran* cativos e *estaban* en secundaria. Un proceso verbal, *falaba mal de min*, e un existencial, *había unha cativa*, completan o cadro de procesos atribuídos a esta parte. É certamente de destacar a abundancia relativa de procesos relacionais cos que Ánxela sitúa socialmente cada un dos contendentes, incluída ela propia, nun intento de definir os campos en conflito que, esta vez si, lembranos ao utilizado no seu momento polo seu irmán Amaro. Mais o realmente importante é que a resposta de Ánxela no terceiro embate que sofre en propia carne non é nin material nin verbal ou condutual, senón eminentemente mental.

A intervención de Ánxela remata nunha última sección, a número 6, na que resume a súa desesperanza e asume a súa claudicación definitiva.

## CONCLUSIÓNS

É hora de facer un resumo do que se veu sacando á luz a través do testemuño de Ánxela verbo das reaccións que desenvolvía como resposta ás agresións que ía sufrindo ou observando.

Recapitulemos:

- No primeiro dos confrontos (sección 2) Ánxela, segundo a súa reconstrución dos feitos, desenvolvera unha **resposta activa de tipo verbal**, cando contesta ás súas agresoras ou agresores dun xeito profuso e razoado, mais que finalmente se saldara na súa contra.
- Na situación que ela narra como observadora (sección 3), temos respostas de tipo exclusivamente **mental**, se ben ante un feito no que ela, certamente, non é protagonista principal. Ánxela non di acudir na axuda da rapaza agredida, tal e como, por exemplo, fixera Abel ao observar as agresións sobre o seu amigo Uxío. Ánxela, diante deste caso, límitase a expresar a súa opinión e a preguntarse por que estas situacións suceden.
- Na segunda acometida sufrida en primeira persoa (sección 4), Ánxela renuncia a calquera tipo de enfrontamento coas súas agresoras mais opta por unha alternativa activa, unha **mudanza de conduta de carácter regresivo** consistente en falar aínda menos galego do que xa falaba.
- No terceiro lance dos que Ánxela narra como propios (sección 5), Ánxela exerce unha nova renuncia. A adolescente decide non responder verbal, material ou condutualmente ás agresións, e centra a súa reacción aos ataques directos sobre a súa persoa en procesos **mentais**: os ataques, aqueles que quizá *non debería tomar tan a peito*, son capaces de *amargala e ofendela*.
- Existe unha evolución na reacción de Ánxela ante as agresións do medio, que vai desde unha activa resposta verbal a unha asunción pasiva das agresións, pasando por unha resposta condutual, tamén activa máis que non supón un confronto directo cos seus ou as súas opoñentes senón todo o contrario, isto é, unha acción encamiñada a pregarse ante as súas exigencias. É este un curso de acción que vai debuxando en Ánxela unha mingunte socialización e unha progresiva psicoloxización do fenómeno da súa cuestionada singularidade como galegofalante, até acadar niveis que nos refiren ao que tiñamos observado noutros informantes como Uxío, tamén analizado neste mesmo capítulo.



- Finalmente, a información presentada na sección número 6, na que Ánxela sucintamente dá conta da duración e intensidade do padecemento sufrido a causa da súa singularidade, ao tempo que expresa claramente a súa opción por *ocultar* e *soportar* as situacións de acoso, acaba reforzando a autoconstrución da informante como unha adolescente desarmada, vencida e sen apoios que lle puidesen servir para sobrelevar a súa condición idiomática no seu medio. No fluír da súa narración, na secuenciación das fases que relata e nas sucesivas descrições que vai facendo da súa propia actitude de resposta ás agresións, Ánxela estanos presentando a crónica da súa derrota.

Os testemuños de Abel a Ánxela, como informantes que sen ambaxes denuncian a situacións de acoso por razón de lingua vividas ou observadas, veñen definir outros dous tipos de perfil de adolescente galegofalante –ou con vontade de selo– nun ambiente hostil. Un, o de Abel, é o do observador intervinte, o *bystander* activo, un rol que socializa o problema e que analizarei no próximo capítulo 16. O outro é o dunha Ánxela que, ao igual que Uxío, sobrelevar como pode os ataques, que vai ficando paulatinamente desarmada sen que na súa narración apareza de xeito claro ningún tipo de apoio externo que lle servise para enfrontar colectivamente o problema que a presión social lle ocasiona.

## PARTE 4: METAANÁLISE

### CAPÍTULO 16

#### PSICOLOXIZACIÓN E SOCIALIZACIÓN DO FENÓMENO DAS AGRESIÓNS NA DIVERXENCIA UXÍO/ABEL

No apartado correspondente á aplicación de técnicas da lingüística sistémico-funcional á análise do discurso das nosas persoas informantes dábase conta da discrepancia existente entre Uxío e Abel á hora de interpretaren a causa dos ataques sufridos polo primeiro deles durante a súa estada no instituto. Mentres Uxío atribúe a causa dos ataques recibidos á súa condición psicolóxica de rapaz “despistado”, Abel, ao interpretar os feitos desde unha posición de observador, refire a razón dos ataques sufridos por Uxío a unha causa sociocultural como é a de falar en galego. Os discursos dun e doutro difiren en aspectos tan significativos como a construción que cada un fai dos participantes e, incluso, no número deles. Mentres Uxío tende a reducir o número de participantes nas agresións até practicamente circunscribi-lo a el os seus agresores, Abel abre o relato para darlle cabida a máis persoas e situacións. A través do seu relato socializador Abel métese en escena, introdúcese el mesmo e introduce a outros protagonistas no decisivo papel do *bystander* ou espectador do que a Uxío lle estaba a suceder. No relato de Abel os espectadores existen, expresan opinións, desenvolven afectos e declaran posicionamentos ante a situación que Uxío sofre. Grazas a eses espectadores, que en ocasións pasan a xogar un papel activo na polémica, o problema de Uxío deixa de ser o que el nos fai ver, un asunto particular entre un adolescente distraído e os seus atacantes, para se converter nun fenómeno social derivado da utilización socialmente inapropiada dunha determinada lingua por un adolescente en situación de singularidade no seu contexto escolar.

En realidade, e como veremos, tanto Uxío como Abel están a encarnar cos seus discursos senllas tendencias, unha psicoloxizante e outra socializadora, que, dun xeito non sempre excluínte, mais si ben definido se observan na investigación educativa arredor dos fenómenos de acoso. Ao cuestionaren certas visións restritivas sobre o acoso escolar, Carrera, DePalma e Lameiras (2011b) advirten sobre unha tendencia, presente na investigación sobre fenómenos de *bullying* analizados desde diversas disciplinas psicolóxicas, que se limita ao estudo das relacións entre o agresor e a súa vítima, descartando os observadores e obviando “fenómenos sociais e culturais

complexos, que inclúen aspectos de clase social, raza e xénero que permean a cultura escolar” (*op. cit.*, p. 480). Certamente, unha primeira liña de investigación é a que podemos definir como aquela que consagra o binomio acosador-vítima como obxecto de estudo e, desde unha óptica maiormente psicoloxizante, esquece ou relega aspectos sociais e culturais como causa do *bullying* e do desequilibrio de poder a el asociado. A modo de exemplo, Wolke *et al.* (2001), ao compararen a investigación sobre o acoso entre zonas de Inglaterra e Alemaña, detallan tipoloxías e porcentaxes, sempre desde o estudo das relacións particulares entre acosadores e acosados, sen transcenderen ese binomio central do fenómeno do acoso. Un enfoque puramente psicolóxico é tamén o que utilizan Connolly e O’Moore (2003) ao analizaren os niveis de certas características como a psicose, a neurose ou a extraversión en escolares acosadores e vítimas de acoso.

Unha segunda liña de investigación, crecente en número e diversidade nos traballos, é a que utiliza unha perspectiva socio-ecolóxica. Swearer *et al.* (2010) promoven un marco que supere o binomio acosador-vítima para tomar en consideración os efectos combinados dos “contextos e influencias sociais” (*op. cit.*, p. 42) no desenvolvemento condutual dos intervenientes en casos de acoso. É salientábel a introdución neste marco teórico, como superadora do binomio acosador-vítima, da xa mencionada figura do *bystander*, aquel compañeiro ou compañeira que actúa de espectador e de cuxa actitude e grao de intervención se poden derivar efectos neutralizadores da agresión. Ao se converter nun asunto social e non puramente individual, as reaccións, as actitudes e as características do observador cobran unha especial relevancia tanto na consideración do fenómeno como nas estratexias propostas para confrontar a existencia do acoso escolar. Esta perspectiva introduce novos ingredientes no estudo do fenómeno, tais como o clima social da escola, as actitudes dos profesores, o papel social dos pais, das nais e dos pares. Aínda así, con frecuencia esta esencial figura do observador é estudada e clasificada, novamente, atendendo a criterios psicolóxicos, éticos ou morais (Barhight *et al.*, 2012; Hawkins & Pepler, 2001; Paull *et al.*, 2012; Pepler *et al.*, 2010; Schonert-Reichl, 2010; Thornberg & Jungert, 2013; Twemlow *et al.*, 2010).

Nun esclarecedor artigo no que se toman como referencias principais os clásicos experimentos de Zimbardo (2000) e Kipnis (2006), Vaillancourt *et al.* (2010) reflexionan sobre as conexións entre *bullying* e poder, e inciden na cuestión de como ese poder é adquirido por aquelas persoas que a un nivel microsocia han facer abuso del. Lembremos: tanto o experimento de Zimbardo como de Kipnis, efectuados na década dos setenta do pasado século, tiñan como base a asignación aos participantes voluntarios de papeis ficticios de persoas respectivamente

investidas e desprovistas de poder en contextos imaxinarios concretos, carcereiros e reclusos en Zimbardo, traballadores e directivos no de Kipnis. Os resultados de ambos os experimentos foron extremadamente concluíntes: o poder corrompe moito, moi rapidamente e a calquera. De feito, o primeiro deles, Zimbardo, viuse na obriga de abortar o seu experimento debido á extrema crueldade manifestada polas persoas que, no seu papel finxido de gardas da prisión, posuían o poder e o exercían despoticamente sobre os outros. Baseándose nestes dous clásicos experimentos e contrariamente á que consideran crenza estendida, Vaillancourt *et al.* sosteñen que calquera persoa, e non soamente aquelas que son ruíns ou malvadas, é capaz de comportarse agresivamente cos outros e abusar do poder co que foi investida. Estes autores propoñen no seu traballo un novo tipo de agresor de corte maquiavélico, capaz de manipular a outros para gañar poder. Este tipo de agresor sería responsábel da maior parte das accións de abuso de poder nas que uns mozos ou adolescentes agriden ou acosan a outros. Porén, neste seu traballo, igual que noutro anterior (Vaillancourt *et al.*, 2003) o argumento psicolóxico que utilizan os autores segue aínda a prevalecer claramente sobre o social ou o ideolóxico.

Unha terceira liña e investigación, que consideramos máis acorde coa perspectiva do noso traballo, é a que se centra en aspectos sociais e culturais para analizar, describir ou tratar de atallar o desequilibrio de poder que se sitúa na raíz do acoso. Características psicolóxicas ou morais á parte, cando o acoso se produce existe unha lexitimización que é inherente á figura do acosador na súa acción sobre o acosado: o acosador acosa porque dalgún xeito se sente investido para facelo. Sen desdeñar as características psicolóxicas que poidan actuar en cada caso particular de acoso, probemos a mudar o foco de atención desde a persoa que acosa e a súa psique até a razón pola que acosa e a súa causa, e a detectar as ideoloxías e as correntes de poder que a diferentes niveis circulan ao longo do corpo social e outorgan a certos individuos a lexitimidade suficiente para levar a cabo os ataques e as agresións sobre outros. Será este un traballo, pois, sobre as crenzas compartidas que, subsidiarias de discursos de poder, conforman en termos foucaultianos a *episteme* e o *réxime de verdade* vixente nunha época, nunha hora e nun lugar concretos (Foucault, 1979). A norma modelada pola ideoloxía dominante exaltará cara unha posición hexemónica aspectos como a heterosexualidade, a masculinización, a predominancia dunha determinada etnia fronte as outras ou, como no noso caso, o uso dunha determinada lingua que se considera superior a outra. O acoso cumpriría entón unha función de control social, que se exercitaría a base de repetidas microagresións, executadas por parte de quen se sente investido do poder suficiente para executalas.

Unha vez roto o binomio acosador-vítima e superado o marco psicolóxico para a interpretación do fenómeno, novos campos interpretativos ábrensenos á vista. Desde unha óptica feminista e postestructural, Ringrose e Renold (2010) afánanse en analizar e deconstruír uns discursos comunmente aceptados sobre o *bullying* que, baseados no binomio acosador-vítima, actúan para “simplificar e individualizar complexas relacións de poder determinadas polo xénero, a clase social, o sexo e a raza, *incrustadas nas culturas infantís* presentes na escola” (*op. cit.*, p. 573; a cursiva é miña). Os aspectos culturais, determinantes nos casos que estudamos, entran de cheo en escena. Desde a súa perspectiva de xénero as autoras describen as “crueldades normativas”, episodios de microagresións que pasan normalmente inadvertidas para profesores e cuidadores nas escolas. Así, condutas que entrañan un certo nivel de violencia nos nenos, comunmente expresada a través de xogos, ou que levan consigo un certo grao de ruindade nas relacións sociais das nenas, son consideradas normais e aceptábeis por entraren dentro dos roles sociais esperábeis en cada un dos xéneros, e polo tanto non chegan a adquirir a categoría social de acoso. Contrariamente, as desviacións que en certos individuos respecto a estas *masculinidades e feminidades intelixíbeis* e a adopción de condutas máis propias do outro xénero (violencia nas nenas, mesquindade excesiva nos nenos), son máis doadamente consideradas e tratadas como problemas de *bullying* ao contrastaren máis contundentemente coas condutas esperábeis en cada xénero, todas elas modeladas culturalmente. Pola crítica que fan á psicoloxización do estudo do acoso e á redución do estudo do fenómeno ao binomio acosador-vítima, pola consideración da problemática do acoso nun eido sociocultural no que entran en xogo construtos sociais, variábeis culturais e dinámicas de poder e pola denuncia concreta da existencia de crueldades normativas que non son consideradas como problemáticas por educadores, a achega de Ringrose e Renold será de grande interese para a interpretación da diverxencia entre Uxío e Abel e, por tanto, para outros importantes aspectos deste traballo. Abondará co sinxelo exercicio de mudar a óptica feminista das autoras por outra lingüística, que é a nosa, para debullar as realidades que nos deseñan os e as informantes nas entrevistas e interpretalas baixo unha nova luz.

É realmente curioso observar como certas características do discurso de Uxío ao se referir á situación padecida no instituto, unha situación que finalmente provocará o seu abandono do idioma galego e a súa adopción do español, veñen a coincidir con liñas básicas da investigación educativa que tende a facer prevalecer os aspectos psicolóxicos sobre os sociais ou culturais á hora de definir e estudar o acoso. En primeiro lugar, Uxío psicoloxiza o seu relato. Uxío atribúe os ataques que sofre por parte dos seus pares ao feito de ser “despistado” ou “ter empanada” (véxase extracto SIN 09) e nega que a causa das agresións fose a de falar en galego. Ao mesmo

tempo, Uxío orienta a súa narrativa dos feitos cara aspectos da súa mente, como no extracto que recoñece que “cada vez montábame máis películas na cabeza” a causa da problemática derivada da súa situación de singularidade lingüística (MUD 09). Esta característica queda ben definida no apartado da análise de transitividade, onde os procesos mentais que utiliza para relatar os sucesos que o levaron a mudar de lingua prevalecen de xeito claro e determinante sobre calquera outro tipo de procesos (véxase Cadro 5 e a Táboa 9 no punto 14.1.).

En segundo lugar, Uxío opta por consagrar o binomio acosador(es)-víctima na súa narración, eliminando dela calquera outro axente observador e quitando, polo tanto, relevancia social ao seu problema. De novo a análise de transitividade axúdanos a percibilo con claridade. Os participantes que Uxío utiliza na súa narración son principalmente el e os seus atacantes, e se algunha vez fai referencia a outras persoas nunca se trata de observadores, mediadores ou intervinientes externos nas situacións que describe (véxase a Táboa 7). Estas figuras, que si aparecen na narración de Abel sobre os mesmos feitos, están ausentes na versión de Uxío.

Dun xeito paralelo, na narración de Abel descóbreanse igualmente certas liñas que son doadas de identificar coas que propón a investigación de corte socio-cultural como marco para o estudo do acoso. Primeiramente, Abel nas súas entrevistas sitúase dun xeito espontáneo como observador do que lle estaba a suceder a Uxío a causa da lingua que utilizaba. Abel asume entusiasticamente o papel de *bystander* e fai unha narración cualificada de aberta, pois introduce un maior número de participantes. Á parte do binomio central (víctima e agresores) e del mesmo, Abel introduce outros participantes o grupo xeral de alumnos no que se encadraban, os profesores e un cuarto participante persoal a quen chamamos Ricardo Chousa, por non falarmos de participantes non persoais, tamén tomados en conta na análise de transitividade (véxase a Táboa 8 no punto 14.1.). Abel, como dixemos, socializa o problema ao tempo que o atribúe con claridade ao feito social de Uxío falar galego.

Ademais, Abel fai xuízos morais na súa narración, un tipo de apreciacións que en Uxío están practicamente ausentes. O feito observado sérvelle para reflexionar e xulgar a actitude do grupo máis dunha vez (extractos SIN 10 e SIN 11). Nunha destas ocasións, Abel chega a cualificar a actitude do grupo como de “enfermidade”. Baseándonos na súa propia narración, consideramos que estamos diante dun observador cunha dimensión ética evidente. Con certeza, o estudo das características morais e emocionais dos observadores, e da relación destas características con actitudes concretas de intervención activa no problema do acoso, é obxecto de investigación en varios traballos (Barhight *et al.*, 2012; Connolly & O’Moore, 2003; Paull *et al.*, 2012; Schonert-Reichl, 2010; Twemlow *et al.*, 2010). Abel é, á parte de todo, un observador activo e

interveniente. Na súa propia descrición, a través novamente da análise de transitividade, descubrimos que os procesos nos que Abel se sitúa como protagonista non se orientan como en Uxío cara ao campo mental senón que predominan os condutuais, e aparecen os verbais e materiais no mesmo nivel que os mentais (véxase a Táboa 13), sinal de que Abel di observar, tirar conclusións e, a diferenza de Uxío, actuar.

Ao analizarmos desde esta óptica o discurso dos informantes, non debemos esquecer outro importante aspecto a ter en conta na narración do primeiro deles, Uxío. El, xunto con outros informantes, normaliza o feito da agresión por razón de lingua coa utilización da palabra “típico” no seguinte contexto no que dá pistas sobre os alumnos que se metían con el, correspondente ao extracto SIN 08:

UX Home, de alumnos sempre está o **típico** que se mete un pouco contigo pero (0.5) a ver (1.0) tampouco--- (1.0) o tomaba moi en serio (1.0) o feito ese.

Por moi típica que a situación fose, nunca chegou a espertar demasiada inquedanza entre o persoal docente do centro de ensino, dotado como todos de servizos de orientación e de persoal encargado de corrixir condutas do alumnado. Lembramos a categoría de *crueidades normativas* á que Ringrose e Renold fan referencia cando falan desde o feminismo e aplicámolas a este aspecto lingüístico. Sospeitamos que esta falta de sensibilidade se poida deber á consideración como normal de certas condutas que moitas veces disfrazadas de bromas ou de comentarios presuntamente inocuos se dirixen a corrixir os individuos lingüisticamente desviados da norma. É dicir, que se deba ao feito de ser considerado corrente e esperábel que se metan cun alumno ou alumna que nese contexto escolar se dea por expresarse en galego cos pares.

### 16.1. CONCLUSIÓN

Ao ofreceren os seus relatos sobre os ataques recibidos por Uxío, este informante e Abel utilizan dous enfoques moi diferenciados. Ás discrepancias discursivas estudadas nun extenso capítulo anterior (14.1.), sumarei unha perspectiva que acentúa este contraste: unha vez analizado o tema desde o marco que nos proporciona a investigación socioeducativa sobre o acoso, revélase que cada un dos informantes está a reproducir no seu testemuño dúas

tendencias marcadas, descritas no corpus teórico aludido. Respondendo á tendencia psicoloxizante, Uxío fai o propio co seu relato, elimina causas sociais e redúceo ao binomio agresor(es)-agredido. Pola súa banda, Abel, ao socializar o seu relato, obra conforme á outra tendencia definida na investigación, a que toma en consideración causas sociais antes que psicolóxicas para explicar e combater o acoso. Coa identificación social e non psicolóxica da causa dos ataques, coa inclusión da figura dos *bystanders* ou observadores (activos ou pasivos), coa asunción dun rol participante ante un problema que non lle afectaba directamente a el e co xuízo moral que expresa sobre o que socialmente se estaba a facer con Uxío (SIN 11), este informante interpreta o problema de acordo coa liña de investigación que remite a causas sociais máis que a razóns psicolóxicas para explicar os desequilibrios de poder que alentan as agresións.



## CAPÍTULO 17

### BULLYING OU NON? RESOLUCIÓN DO PROBLEMA DAS DEFINICIÓNS NO INFORMANTE AMARO

No momento no que estudábam os discursos contrapostos da negación e da afirmación do acoso nas e nos nosos informantes, analizábam en profundidade certas partes do testemuño de Amaro. Salientábam daquela, no punto 14.2., a súa preocupación por describir e cualificar o fenómeno da presión social que durante anos sufriu por parte dos pares a causa da utilización normal do idioma galego, unha presión que acabaría por forzar a súa renuncia a esta lingua e o obrigaría a resituarse como castelanfalante diante da súa coorte. Ten Amaro unha preocupación taxonómica evidente, xa descrita no seu momento: Amaro adorna o seu testemuño con numerosos termos e chega a avaliar até sete diferentes (*hostilidade, rexeitamento, burla, estrañeza, presión social, bromas típicas e bullying*) para describir aquel fenómeno da presión sufrida, sen que pareza que ningún deles acabe por satisfacelo por completo (véxanse extractos SIN 01, 02 e 03). Na análise de transitividade realizada posteriormente, os procesos relacionais, que son aqueles que tratan de definir un fenómeno dicindo o que é ou o que non é, abundan significativamente cando a conversa se centra no recordo daquela presión social e dos ataques asociados a ela. Durante unha transcendental pasaxe nunha das entrevistas, Amaro nega de xeito explícito que aquela situación que el viviu puidese ser considerada como *bullying*. A consideración como acoso daquel episodio da súa vida queda así aberta para a investigación. A esa tarefa dedicámonos agora.

#### BULLYING: DEFINICIÓNS E AUTODEFINICIÓNS

Cómpre analizar en primeiro lugar as definicións de *bullying* ou acoso (termos que utilizarei indistintamente) que a investigación nos proporciona. Entre libros, informes e artigos de investigación, este é un campo para o que podemos atopar unha cantidade de estudos desbordante. Segundo a descrición clásica de Olweus (1993), son tres os requisitos para que unha situación poida ser considerada como acoso: *a) a intencionalidade* do feito, *b) a súa repetición* no tempo e *c) a existencia dun desequilibrio de poder* entre o acosador e a vítima. Por moito que a análise do discurso que realizamos sobre o relato de Amaro desvele, ao igual

que noutros informantes, un intento de atenuación da situación sufrida (véxase capítulo correspondente), e que esa estratexia de subestimación sexa comparábel á descrita nalgúns traballos de investigación (*e.g.*, Teräsahjo & Salmivalli, 2003), non resulta difícil atopar estas tres características nesa situación que Amaro describe a respecto da presión social sufrida pola súa condición de galegofalante.

*a) Intencionalidade*

Sobre a primeira delas, a intencionalidade, caben poucas dúbidas. Esas *burlas* ou *bromas típicas* coa lingua polo medio, e que son produto da *presión social* e o *rexeitamento* sobre o galegofalante, teñen unha intención concreta. Estas bromas son especialmente evidentes cando proveñen de membros concretos do profesorado. No relato de Amaro (véxanse extractos SPR 12 e 12B), un profesor, en público e diante de toda a clase, aparenta mofarse do galego que o adolescente fala. En canto aos ataques recibidos dos pares, a intencionalidade maniféstase ben claramente nas burlas ás que Amaro alude, que veñen, segundo o seu relato, da *competitividade*, as *pelexas* e as *inimizades* que acompañan o paso á adolescencia (véxanse extractos SIN 01 a SIN 04).

*b) Reiteración*

Tampouco deixa moitas dúbidas a reiteración no tempo duns ataques que lle valerán a Amaro a atribución do alcume de *Falagalego*, un sobrenome que terá que soportar anos despois de que deixase de falar galego cos pares. Aínda que noutros informantes as alusións á reiteración dos ataques faise máis evidente que no relato de Amaro (ver, por exemplo, o testemuño da súa irmá Ánxela no extracto SIN 15

), Amaro proporciona bastante evidencia como para deixarnos claro que as burlas, bromas e singularizacións recibidas se prolongaron o tempo suficiente como para facerlle progresivamente claudicar do uso da lingua galega cos compañeiros e compañeiras.

### c) *Desequilibrio de poder*

O desequilibrio de poder entre atacantes e vítima faise evidente cando se entende que se os atacantes actúan como tais é porque se senten lexitimados por algo ou por alguén para desenvolver o seu ataque, e esa fonte de lexitimización é con toda seguridade unha corrente de poder que discorre con poucas restricións ao longo do corpo social e que se manifesta e se exerce a base de microagresións. No caso que nos ocupa, estas accións maniféstanse no desequilibrio de poder que cada lingua posúe na sociedade. A parte agresora alíñase coa lingua de poder e de alto status, a parte agredida éo por utilizar unha lingua socialmente moito menos considerada. Segundo os relata Amaro, os comentarios, burlas, bromas, actitudes de rexeitamento, fosen abertas ou enmascaradas, directas ou indirectas, parecen ir motivadas por un afán das persoas atacantes para resituarse socialmente, de establecer a Amaro como raro ou débil ao tempo que se afianzan elas como persoas normais, investidas de máis poder.

Mais, tal e como expresei no capítulo anterior, a definición de acoso que aquí presento como tradicional é frecuentemente cuestionada (véxase Carrera *et al.*, 2011). As restricións que imponen as tres características primordiais aludidas de intencionalidade, repetición e desequilibrio de poder son superadas cando as persoas que definen o acoso son as protagonistas directas desa mesma situación, é dicir, as e os propios adolescentes. Nestes casos son utilizados outros criterios diferentes que substitúen ou amplían os tres consabidos. As definicións de *bullying* fornecidas polos adolescentes non cadran nin coas dos profesores (Naylor *et al.*, 2006) nin coas dos expertos (Forsberg, 2019; Friséen *et al.*, 2007; Hellström *et al.*, 2015; Lai & Kao, 2017; Monks & Smith, 2006; Sawyer *et al.*, 2008; Sharkey *et al.*, 2014; Theriot *et al.*, 2005; Ybarra *et al.*, 2014).

Entre as propias definicións dos adolescentes, á hora de discriminar cando existe *bullying* e cando non, hai variacións significativas que dependen do tipo de cuestionario utilizado, máis ou menos orientado cara a preguntas específicas sobre feitos concretos (Felix *et al.*, 2011) ou cara a categorías xerais previamente construídas na mente do entrevistado e amplamente vixentes no imaxinario colectivo. Amaro, lembremos, nega explicitamente que o *bullying* se producise sobre a súa persoa, ao tempo que dá conta de presións, burlas, bromas típicas, alcumes e rexeitamentos sobre el mesmo a causa da lingua que utiliza. Certos traballos de investigación como os xa mencionados de Sawyer *et al.* (2008) e Lai e Kao (2017) revélanos que os informantes son máis proclives a recoñecerse como vítimas cando son interrogados sobre se lles ocorreu tal ou cal situación dentro da escola que cando se lles pregunta se aquilo que lles

sucedeu é efectivamente acoso, o que, polo tanto, obrígalles a encadrarse a si mesmos dentro desa categoría do *bullied* ou acosado. Existe unha autoimaxe ideal, forxada por factores culturais e sociais, que cada persoa posúe e que facilita ou dificulta a autoconsideración dun ou dunha adolescente como vítima de acoso. É unha imaxe externa que se debe manter e coidar de cara aos demais sen facer demasiadas concesións a recoñecementos que poderían ser interpretados como síntomas de debilidade.

O autorrecoñecemento como vítima acostuma variar tamén en dependencia de características como a orixe étnica ou o xénero da persoa entrevistada. A autodefinición, o sentimento, a vivencia e as respostas ás agresións acosadoras dependen notabelmente de aspectos culturais. En dous estudos sobre casos de acoso de orixe étnica á poboación sami de Noruega (en menor medida, tamén á poboación kven, presente no mesmo país, mais de orixe fínica), Hansen *et al.* (2008) e Friborg *et al.* (2017) conclúen sobre dous aspectos de importancia. O primeiro é o alto índice de discriminación étnica e de *bullying* que a poboación sami experimenta en comparación coa etnicamente norueguesa. Esta é unha discriminación que, como no caso galego, frecuentemente se vehiculiza a través de canles verbais como poidan ser os comentarios improcedentes, e que se produce, tamén moi frecuentemente, en ambientes escolares. A xulgar por estes traballos, para o pobo sami a igualdade que a lei proclama está lonxe de ser acadada no plano real. O segundo aspecto é un tema eminentemente cultural: a pesar de soportar maiores índices de acoso, as persoas sami declaradas como vítimas demostran ter unha saúde mental máis elevada que as vítimas de acoso de etnia norueguesa. Para os autores, a resiliencia sami se debe á existencia de prácticas familiares e sociais propias desa cultura, incorporadas ao longo dos séculos como resposta defensiva ante o medio. Unha forte identidade étnica actúa de parachoques contra os efectos da discriminación.

En calquera caso, existe sobre todo unha imaxe social, ao parecer comunmente aceptada entre as e os adolescentes, do que é unha persoa acosada. Unha rápida procura pola rede á procura de series e filmes cuxos protagonistas foran persoas adolescentes acosadas ofrece resultados cuantiosos; sirvan como exemplo os filmes e series recollidos en varios artigos como os de Aula Planeta (sen data), Castillejo Mimenza (sen data), El Mundo (sen data) ou Heraldos.es (2018) O *bullying* é tema recorrente na literatura popular e na filmografía, e as características de agresoras e agredidas son frecuentemente obxecto de estudo (*e.g.*, Stout, 2011). Son decenas as series e filmes sobre o acoso que polo seu ano de elaboración e de difusión puidesen ter sido vistas e seguidas polas e polos nosos informantes. A simple vista pódese observar como a cultura popular forxa un tipo de acosado ou acosada cunhas características particulares: adolescentes ou mozos e mozas que sofren *bullying* por seren fisicamente diversos, por teren gustos e

afeccións non compartidas co resto, por pertenceren a etnias diferenciadas, por seren mulleres, pobres ou LGTBI. Son habitualmente descritas como persoas con graves problemas psicolóxicos e de socialización. Por certo, non teño coñecemento de que exista nese repertorio de cultura popular ningún modelo de persoa atacada por razóns lingüísticas similares ás que as e os nosos informantes describen, é dicir, por falaren a lingua propia do país onde os feitos se desenvolven. Tampouco debo agora pasar por alto un dato que posúo e que provén da observación previa ao comezo do período de recollida de datos para este traballo. A biografía escolar de Amaro no instituto dista moito de corresponderse co modelo de adolescente acosado presente na literatura e na filmografía ao uso. A pesar dos problemas e das recoñecidas agresións por razón de lingua, Amaro foi un alumno maduro mentalmente, activo, cunha grande iniciativa, participante destacado en actividades máis alá das salas de aula, que nos seus últimos anos no instituto foi elixido polos seus pares representante da xunta de delegados diante da dirección, e que desde este posto desenvolveu unha actividade moi relevante.

Mais voltemos á definición clásica de Olweus. A reiteración, unha das bases que este autor establece na súa definición do fenómeno do acoso, é frecuentemente cuestionada. Entre outros, Hellström *et al.* (2015) afirman que un só incidente verbal pode ter consecuencias duradeiras e ser considerado como acoso por parte dos adolescentes se produce un dano significativo. Este criterio de dano (véxase tamén Forsberg, 2019) imponse como discriminador na visión dos e das adolescentes entrevistadas á hora de consideraren a existencia de acoso, e faino unha vez máis sobrepoñéndose aos criterios tradicionais de reiteración ou de desequilibrio de poder.

A utilidade de autodefinirse como vítima é outro aspecto a ter en conta. Á hora de analizaren os factores relacionados coa autoidentificación das vítimas de acoso, Theriot *et al.* (2005) apuntan ao feito da necesidade de atención como unha das causas da autoidentificación como vítima en alumnas e alumnos acosados. Sería unha necesidade de atención sentida pola persoa acosada que procuraría pór en marcha accións concretas de apoio e intervención axeitada por parte dos equipos especializados e do profesorado do centro. É necesario preguntarse cal sería para Amaro o beneficio de considerarse unha persoa acosada e que solucións podería agardar do seu medio escolar no caso de facer pública tan condición. No medio no que traballamos, esta posibilidade preséntase complicada. A categoría do acosado por razóns lingüísticas non existe como existen outras categorías de acosados por outras razóns diferentes. Nin sequera aquela informante que máis claramente tende a se autodefinir como acosada, Ánxela, chega a comentar nada sobre o seu caso cos membros do profesorado. Lembremos as palabras textuais de Ánxela, irmá de Amaro, recollidas no extracto SIN 16: “Fulanito meteuse comigo porque son

galeguista'. Non, eso nunca cheguei a decilo [ao profesorado]. Obviamente non o consideraba *demasiado necesario*". O recoñecemento explícito do feito dos ataques por razón de lingua leva a unha autodefinición como acosado que pode comportar máis riscos que vantaxes en materia de estigmatización social e de autoimaxe (Sharkey *et al.*, 2014).

#### O DANO INFRINXIDO COMO CRITERIO

Sinalei até o momento certas posíbeis causas que puidesen ter obrado na mente de Amaro para non considerar os problemas derivados da súa utilización do galego como *bullying*, e incluso para reaccionar contundentemente cando se lle suxire que certamente puidesen telo constituído. Entre elas podemos enumerar *a)* a inexistencia ou, no mellor dos casos, a irrelevancia da categoría social de acosado por razón de lingua no medio no que se desenvolven os feitos, *b)* a evasiva consciente do vitimizado para encadrarse como acosado debido ao posíbel dano na autoimaxe e na imaxe pública e *c)* á inutilidade práctica de tomar a decisión de comunicar aos responsábeis educativos a existencia do que el cualifica como *burlas* ou *bromas típicas*, uns feitos que a fin de contas acabarán provocando a modificación da súa conduta, é dicir, a súa claudicación como galegofalante. Unamos a estas causas a da manifesta discrepancia entre a súa biografía escolar e a imaxe que parece circular na sociedade como propia do adolescente acosado. Vimos por outra banda que o relato dos feitos que Amaro fornece parece cadrar facilmente dentro da definición clásica do *bullying*, aquela que Olweus nos presenta e que se basea nas tras características aludidas de intencionalidade, reiteración e desequilibrio de poder. Ademais, analizamos como no amplo repertorio de definicións alternativas, cuestionadoras ou ampliadoras da definición tradicional, aquelas toman en consideración máis as definicións dos protagonistas directos que as dos investigadores, hai elementos que, como o dano infrinxido (*e.g.*, Forsberg, 2019), adquiren unha especial relevancia e, neste caso, virían reafirmar como *bullying* a consideración dos feitos que Amaro describe. A cuestión de determinar se Amaro chegou ou non a ser vítima de acoso preséntasenos como labiríntica.

Convén aclarar todo o relacionado con esta última circunstancia, o dano causado en Amaro polos ataques recibidos a causa da súa opción idiomática. Existen ao longo das entrevistas varios momentos significativos que nos permiten adquirir unha idea bastante clara da existencia do dano e da súa intensidade, a maior parte deles recollidos no apartado correspondente do capítulo 11 dedicado ás mudanzas de hábitos lingüísticos na adolescencia (MUD). Se nos remontamos ao punto de partida da súa evolución lingüística, temos un Amaro neno e galegofalante, aínda non afectado por burlas, bromas típicas ou estrañezas, que sinte o idioma

castelán como “unha lingua estranxeira” e que afirma que había “algo que non lle gustaba” cando estaba rodeado de castelanfalantes (MUD 01). A lingua que fala non parece ser un asunto fútil para Amaro senón unha das bases da súa personalidade infantil. É máis tarde cando o neno Amaro comeza progresivamente a interiorizar o estigma asociado á lingua galega e aos seus falantes. A súa situación de singularidade e a reacción que percibe do medio escolar fan que pronto tome conciencia de ser sinalado como “ese” neno raro que fala galego (ANT 03 e 04), de tal xeito que desde ben pequeno ha de soportar o alcume de *Falagalego*, que lle durará por longos anos (ANT 05). Posteriormente, xa metido na primeira adolescencia e nun ambiente que o informante describe como cruel e competitivo, aparece o relato das consabidas estrañezas, rexeitamentos, burlas e bromas típicas, que proveñen tanto de pares como de membros concretos do profesorado (MUD 02, SPR 12 e 12B) a causa do seu hábito galegofalante. A táctica de supervivencia de Amaro no medio no que vive consiste na renuncia progresiva ao idioma galego e a súa paulatina substitución polo castelán como lingua normal nese ambiente escolar. O obxectivo, ao igual que noutros informantes deste mesmo traballo, consiste en procurar deste xeito unha integración que eles e elas ven imposible mentres falen con normalidade a lingua propia do país (MUD 03 e 04). Aquela base sólida da súa personalidade infantil fraquea e cae. Percibimos unha boa dose de amargura no relato do informante cando se refire a esa mudanza, unha acedume que se reflicte en dous extractos concretos das entrevistas. No primeiro deles (MUD 04B), que pola abundancia de matices contidos nel reproduzo nova e enteira, Amaro exprésase do seguinte xeito:

Ex. MUD 04B

AM E curiosamente despois chegou un momento no que [trocar o galego polo castelán] non me importou nada (risa). Sen saír do instituto. [...] Mira--- pf--- dáme igual. Agora--- con esta xente falo castelán e--- non sei se me cheguei a plantexar, cambiarme de novo. Pero--- si, xa--- non me fai falla. (Diríxese ás persoas coas que fala castelán) : *Se en realidade caédesme case todos fatal* : (risa leve).

En primeiro lugar, Amaro dá conta de que “despois chegou un momento” no que mudar de lingua non lle importou nada, o cal é unha declaración explícita de que nun primeiro momento, como era de esperar, si que lle importou. Despois Amaro infórmanos da duración do seu hábito lingüístico modificado: aos seus vinte e catro anos, que é a idade que conta cando se lle realiza

a entrevista, segue a falarlles en castelán a “esa xente” coa que dez ou doce anos antes sentiu que lle era imposíbel integrarse mentres falase galego, e dubida sobre a conveniencia ou a necesidade de modificar tal hábito. A aceda afirmación que remata o extracto, dedicada ás persoas que o obrigaron a mudar de lingua, denota o fracaso a niveis profundos da estratexia de claudicación. Poida que o feito de poñerse a falar en español cos pares lograra parapetar a maioría das microagresións, mais de aí a falar de integración vai un logo treito cando temos en conta que, para aquelas persoas castelanfalantes intransixentes que o induciron a mudar de lingua, o informante, xa adulto, amosa sentimentos de negatividade e resentimento.

O segundo dos relatos aos que fago referencia, contido no extracto SIN 06, é igualmente significativo. Nel Amaro dá conta da interacción verbal cun compañeiro ou, máis seguramente, unha compañeira de turma non identificada, tempo despois de que o informante deixase de falar galego cos pares.

Ex. SIN 06 AM1 50:30 (fragmento)

AM [...] sóame que algún compañeiro, compañeira seguramente, me dixese nalgún momento durante secundaria (arremeda voz da compañeira, mais sen dotala de ningún ton especial) : *E ti deixaches de falar galego?* : (Moi serio, voz grave) : *Bueno, no. Deixei de falar galego con vós* : (Risa) (Recupera ton máis agudo) : *Jo, pois--- pois podías seguir falando galego* : (1.0) : *Si que podía. Si que podía pero (risa nerviosa) jolín, mira o que me ensinades* :.

Nese “mira o que me ensinades” temos outra áspera dedicatoria de Amaro a ese *vós* que o informante constrúe como suxeito colectivo das persoas, sobre todo pares, que lle obrigaron a renunciar á súa lingua e a substituíla por outra. O que lle *ensinaban*, entendemos nós, era a imposibilidade de integrarse no seu medio mentres falase unha determinada lingua, por moito que eles e elas falasen noutra diferente mais mutuamente intelixíbel. Entendemos tamén que a intensidade do dano producido sobre a persoa do informante fica patente con estes dous extractos.



## AS INTERACCIÓNS COMO UNIDADE DE ANÁLISE

De todos xeitos, unha vez descrito e pormenorizadamente analizado o testemuño que Amaro nos presenta, a consideración dos feitos relatados como *bullying* ou non *bullying* relativízase bastante. Non importa tanto a etiqueta coa que definamos eses feitos como os procesos que se relatan, os sentimentos asociados a eles e o resultado que se obteña de todo isto. Resumamos: Amaro sofre unha presión social a causa do seu hábito galegofalante no seu medio escolar. É unha presión que provén principalmente de membros do alumnado, mais tamén de profesores, que Amaro non comunica aos responsábeis educativos do seu centro, que lle produce dano e que finalmente o obriga a mudar de lingua na procura dunha integración social que acabará demostrándose nalgunha medida defectuosa. Unha análise dos fenómenos de acoso e vitimización baseada nas interaccións máis que nas identidades é a que nos propón Pascoe (2013) mentres explora as relacións, os roles e a construción das ideoloxías de xénero en adolescentes. Tomar as interaccións entre as persoas como unidade de análise equivale a mudar o sentido da pregunta inicial. Non importa tanto adscribir un fenómeno determinado aos canons predeterminados do que é *bullying* ou non o é, e moito menos importa describir os perfís psicolóxicos de acosadores e acosados. Importa máis ben saber que tipos de procesos de socialización se están verificando mediante estas interaccións e que tipo de desigualdades se reproducen a través delas. Para Pascoe (2013) o acoso homofóbico, aquel que consiste en estigmatizar, perseguir, ridiculizar e menosprezar un determinado tipo de sexualidade non normativa, é “parte dun un rito de pasaxe para moitos rapaces” (op. cit., p. 91), un modo de socialización e, sobre todo, un xeito para os agresores de construíren a súa personalidade como homes.

Situémonos no noso contexto, troquemos xénero por lingua e analicemos baixo esta óptica as interaccións que Amaro nos describe. Atoparemos que o choque de forzas que se produce nesas interaccións, a de Amaro e a súa tradición familiar galegofalante por un lado e polo outro a reacción castelanfalante hexemónica que provén do medio, resulta ser desigual e saldarse con vitorias e derrotas. A forza gañadora resulta ser aquela que finalmente provoca a modificación da conduta de Amaro e que é, dentro do centro educativo, encarnada por adolescentes que están transitando por un xeito de socialización modelado cultural e historicamente que sanciona o uso indebido dunha lingua. En virtude desa ideoloxía dominante, están véndose impelidos a construír a súa personalidade adolescente a base de actitudes contrarias ao uso normal da lingua do país no que viven. A forza perdedora é a que encarna Amaro, a quen se lle causa un dano suficientemente grande para que se vexa obrigado a botar man de estratexias de supervivencia e claudicar no uso do seu prezado idioma galego. Atoparemos pois un estigma

socialmente reproducido, que se concreta na imposibilidade da utilización normal da lingua galega por un adolescente no seu medio escolar. É un episodio público e notorio con resonancia social. Para calquera alumna ou alumno observador, como de feito lles sucedeu aos nosos informantes Abel ou Rosa ao observaren o que lles sucedeu a Uxío e Paulo (MUD 55, MUD 63), o episodio resulta ser un aviso para navegantes: un número indeterminado de alumnas e alumnos non se atreverá a falar en galego despois de veren o que pasa e como é considerado quen ousa facelo.

Certamente, o *bullying* é mellor comprendido cando os protagonistas son entendidos representando desigualdades culturais e estruturais nas súas interaccións e facendo polo tanto “o traballo sucio da reprodución social, socializándose mutuamente na aceptación da desigualdade” (Pascoe, 2013, p. 95). É dicir, preparándose para aceptar desigualdades inseridas en estruturas sociais máis amplas. Debemos recorrer máis unha vez a Paulo Freire para matizar aqueles roles de acosadores e acosados, de gañadores e perdedores, de opresores e oprimidos adolescentes. Para Freire, a superación da contradición entre opresores e oprimidos é unha meta que se acada a través dunha loita dos oprimidos que “ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (Freire, 1970, p. 16). En realidade, acosadores e acosados pertencen á segunda das categorías, a dos perdedores, e tanto uns como outros están igualmente necesitados dunha acción educativa que os libere de vérense empurrados a atravesar episodios vitais como os que neste traballo se sacan á luz.

### 17.1. CONCLUSIÓNS

O problema terminolóxico que Amaro desvela nas entrevistas sobre a consideración ou non como *bullying* dos ataques sufridos por razón de lingua lévame a investigar as definicións e interpretacións existentes sobre este fenómeno nos traballos de investigación socioeducativa que tratan o tema. Unha vez estudado e interpretado o discurso de Amaro, profundamente analítico, sobre a súa propia experiencia, un discurso que ao tempo que narra agresións por razón de lingua nega que a circunstancia do acoso se producise sobre a súa persoa, decido reenfocar a resposta ao problema. Isto supón matizar con detalle e ampliar documentadamente a miña expresión inicial sobre o feito de que a situación de Amaro “ten elementos de *bullying*” (véxase extracto SIN 05, no que se recolle textualmente o intercambio de opinións efectuado no transcurso da entrevista). En realidade, unha clasificación simple de Amaro como adolescente acosado ou non acosado, ademais de arriscada, é innecesaria. Son os feitos, con toda a súa

complexidade, os que definen o problema. Amaro é un adolescente atacado por razón de lingua, que en virtude dos ataques e da necesidade sentida de integración decide renunciar ao uso dun idioma que forma parte fundamental da súa personalidade desde moi pequeno. Esta xogada, orientada a esquivar os efectos dos ataques, permítelle, seguramente, unha desaceleración do ritmo das ofensas e, probadamente, unha integración que, sen ser perfecta, habilita para desenvolverse no medio escolar dun xeito medianamente satisfactorio. Mais a renuncia está aí, presente na biografía de Amaro, un adolescente que, como outros neste traballo ao xestionaren o seu estigma, terá que agardar a perder de vista o instituto para intentar comezar, progresivamente, a recuperar a súa normalidade lingüística.

## CAPÍTULO 18

### O ESTIGMA E AS ESTRATEXIAS DE ENCUBRIMENTO

As consideracións terminolóxicas expostas no capítulo anterior sobre a condición do informante Amaro non son xeneralizabeis en bloque ao resto das persoas informantes, pois derivanse da súa propia historia. Que Amaro non sexa doadamente encadrábel dentro da categoría de adolescente acosado non significa que outros perfís de informantes non estean máis perto de encaixar de cheo neste ámbito, nin que as situacións que describen –ou que outros describen con eles como protagonistas– non poidan ser entendidas como fenómenos de acoso escolar. Para continuar o estudo do estudo deste tipo de fenómenos agresivos utilizarei agora o marco que nos proporciona a investigación ao redor do *estigma* e aos xeitos e procedementos que os individuos e os grupos que o padecen desenvolven para xestionalo. O termo *estigma* non é en absoluto descoñecido para a investigación sobre o papel da lingua galega na mocidade. O traballo de Valentina Formoso Gosende (2013), precisamente titulado *Do estigma á estima*, abertamente considera e detalla o uso da lingua galega como un estigma social, en concreto e especialmente para as persoas novas que serven de base para o estudo.

O termo grego *stigma* foi utilizado en orixe para denominar as marcas permanentes na pel que, a base de cortes ou queimaduras a ferro candente, eran infrinxidas no corpo de individuos como escravos, criminais ou traidores para limitar a súa presenza en certos espazos públicos. O percorrido histórico da palabra é curioso, pois nun momento é utilizada para designar outro tipo de marcas corporais, aquelas que a modo de chagas “aparecen espontaneamente no corpo dalgúns santos e místicos, a semellanza de Cristo crucificado”, tal e como aparece na acepción nº. 5 desa palabra no dicionario en liña da RAG<sup>34</sup>. Porén, a acepción actual máis común refírenos novamente á tradición grega e está polo tanto desprovista de calquera connotación positiva, e moito menos gloriosa. Erving Goffman (1956, 1963), autor dun traballo seminal sobre o estigma, dá conta do utilización sociolóxica do termo como “un atributo profundamente desacreditador” (1963, p. 13), que recae sobre unha persoa ou un grupo social. Así, na nosa sociedade presente,

---

<sup>34</sup> <https://academia.gal/diccionario/-/termo/busca/estigma>

o estigma pode provir de características relacionadas con aspectos como a raza, a procedencia, a clase social, o xénero, a escolla afectivo-sexual ou, como veremos no noso caso, a lingua que se utiliza. O atributo que provoca o estigma nun determinado tipo de posuidor “pode confirmar a normalidade doutro, e por conseguinte non é honroso nin ignominioso en si mesmo” (*op. cit.*, mesma páxina). Despois de Goffman, a profusa investigación sociolóxica sobre a xestión do estigma focalízase cara grupos sociais que o padecen debido á súa identidade sexual, de xénero, étnica ou cultural.

Boa parte deste traballo está dedicada á análise do estigma orixinado pola utilización dunha determinada lingua con certa normalidade (véxase o apartado inicial *Motivación e obxectivos* para lembrar o que se entende por *uso normal* ou *normalización da lingua* neste traballo) por parte de adolescentes e a definir tal estigma contra o pano de fondo dos usos, costumes e predisposicións ideolóxicas predominantes nun centro de ensino concreto, onde se verifica a existencia dunha identidade lingüística minoritaria e socioloxicamente marcada, falar en galego con normalidade, e outra non marcada e maioritaria, que é facelo en castelán. Así, a óptica do estigma háenos manifestar como perfectamente válida para analizarmos o que no centro escolar sucede, segundo as e os nosos informantes nolo representan.

Habitualmente descríbense cando menos dous xeitos moi relacionados de xestionar o estigma. Unha delas é o mimetismo, fenómeno descrito en inicio nun contexto colonial (Bhabha, 1994, 2016). Neste tipo de situacións, a persoa colonizada trata de sacudirse o estigma tomando como referencia e aplicando para si mesma a imaxe ditada polo colonizador. A mudanza de hábitos lingüísticos emprendida por persoas e grupos sociais que abandonan a lingua materna para abrazar a do colonizador é unha forma arquetípica de mimetismo. O proceso de mimetización pode desenvolverse tanto a niveis conscientes como non enteiramente conscientes a modo de resposta adaptativa a situacións diversas de exclusión social (J. Lakin *et al.*, 2003, 2008; J. L. Lakin & Chartrand, 2013). Unha forma paralela de interpretar a xestión do estigma é o *passing* ou encubrimento<sup>35</sup>, definido por Goffman (1963) como a xestión da información non revelada sobre un mesmo ante a presión social do estigma. Outros investigadores completan esta definición, todos eles citados por Kanuha (1999): Hitch (1983, p. 124) afirma que o *passing* é “un proceso polo que o individuo intenta ocultar as súas orixes ou polo menos restarlles relevancia”; para Rohy (1996, p. 219) “o *passing* designa unha representación na que un se presenta a si mesmo como o que non é, unha representación normalmente imaxinada arredor do eixe da raza, clase, xénero ou sexualidade”; Garfinkel (1967, p. 118) suxire que, para as persoas transexuais en

---

<sup>35</sup> Utilizarei indistintamente estes dous termos.

particular, o *passing* é “a tarefa de acadar e asegurar o seu dereito de vivir o status sexual elixido mentres se prevé a posibilidade de detección e de fracaso, acontecida no marco das condicións sociais estruturadas nas que esta tarefa se desenvolve”. Ocultar información sobre o estigma propio, acto que equivale a *pasar* polo que non se é, é unha iniciativa que se fai de múltiples e variadas formas e que ofrece aos individuos a posibilidade de evitar dalgún modo as etiquetas postas sobre eles por outras persoas a causa de tal estigma.

En realidade, a liña teórica que divide estes dous conceptos, mimetismo e encubrimento, preséntase como difusa. A consideración dun determinado repertorio de condutas como mimetismo parece máis orientada á obtención dun beneficio concreto mediante unha estratexia proactiva. A persoa que se mimetiza disfraz a súa personalidade para acadar unha meta en termos de status social, económico ou doutros variados tipos (*e.g.*, Fearon, 2013), e en ocasións pode cumprir un papel de cohesionador social (Guéguen *et al.*, 2009; van Baaren *et al.*, 2004). Aínda que o *passing* ou encubrimento se defina frecuentemente como unha conducta proactiva similar ao mimetismo, noutras definicións, como as xa mencionadas de Hitch, Rohy ou Garfinkel, parece ter un compoñente máis defensivo, orientado non tanto a conseguir unha meta social concreta ligada ao status como a resgardarse dunha acción exterior hostil. Neste sentido, o encubrimento estaría máis perto do que en bioloxía se coñece como *mimetismo defensivo*, que ocorre cando “unha especie recibe protección fronte á predación debido ao seu parecido con outra” (Pfennig, 2012, p. 603).

Nun valioso estudo, Renfrow (2004) cartografía as diversas estratexias de negociación da identidade e xestión da información sobre a propia persoa exercidas por persoas novas con características estigmatizantes de variado calado e transcendencia, e perfila o fenómeno do *passing* dun xeito que nos será moi útil para botar luz sobre as actitudes e as vicisitudes das e dos nosos informantes. Contradicindo a Goffman, quen tende a considerar as estratexias de *passing* como carentes de consecuencias para os individuos, este estudo resalta a portaxe que os protagonistas do encubrimento han de pagar por unha escolla (no noso caso, lingüística) que en forma de claudicación no uso da lingua galega foi, en principio, planificada para pór paz entre eles e o medio. Pasar por quen non se é pode, efectivamente, ser emocionalmente custoso, carrexar graves consecuencias psicolóxicas de medo ou profundo desasosego. A actuación en público non é por si mesma suficiente para xerar un novo ser, nin persoal nin social, e isto quedará patente nos avatares, na evolución e no encaixe en sociedade das persoas que informan o noso estudo. En segundo lugar, Renfrow lembra que as complexas estratexias de encubrimento requiren con frecuencia unha partición social da identidade na que uns individuos coñecen da existencia do estigma e outros non (Goffman, 1963; Weitz, 1990). Despois, o autor

salienta o feito da utilidade do *passing* como fenómeno concienciador: en individuos conscientes, transgredir unha identidade realza o sentimento identitario e desvela para eles as razóns do estigma, independentemente de cal sexa a actuación pública e a construción que tal individuo decida facer da súa imaxe cara aos outros. Finalmente, e de xeito moi significativo, a consideración do fenómeno do *passing* faise desde unha perspectiva **de poder**. As estratexias de encubrimento –igual que a súa causa, pódese engadir– “están estruturadas polos complexos sistemas de poder que conforman a sociedade en sentido amplo” (Renfrow, *op. cit.*, p. 502).

Ao estudar as estratexias de encubrimento dun número de persoas LGTB non brancas en tres localizacións dos Estados Unidos, Kanuha (1999) describe, entre outras continxencias do *passing*, a do o *axuste* ou *encaixe* (*fit*, no orixinal), que describe en termos de distancia entre a identidade real e a identidade social que en virtude do estigma se ha de desenvolver e proxectar, ben sexa por acción ou por omisión, a modo de imaxe ante a sociedade, á hora de considerar a opción do encubrimento. Por exemplo, unha persoa homosexual, en función das súas características persoais expresadas en xeito de falar, de xesticular ou de expresar emocións, deberá avaliar até que punto debe corrixir o seu comportamento para adaptalo ao estereotipo habitual do seu xénero antes de saber se a opción do encubrimento é posíbel e realmente paga a pena. Igual que Renfrow, Kanuha certifica a sensación de desasosego que experimentan moitas das persoas que exercen o encubrimento e, significativamente, concibe a opción do *passing* non como un acto de asimilación senón como un de resistencia ante a opresión social: “En esencia, o encubrimento é un acto de resistencia porque o que se encubre nunca se chega a assimilar. Como un respondente afirmou, “podo estar orgulloso de ser *gay* sen estar fóra do armario todo o tempo” (Kanuha, 1999, p. 40). En consecuencia, o encubrimento sería un acto adaptativo, creativo e resiliente, diante dunha adversidade social modelada pola tradición e a cultura.

Finalizarei este breve repaso sobre fenómenos estudados de encubrimento cun exemplo en principio distante, tanto xeográfica como culturalmente, mais que ao final acabará sendo estrañamente revelador. Trátase do estudo de Sasson-Levy e Shoshana (2013) sobre a tensión derivada da estratificación étnica e racial existentes na sociedade israelí, esta vez non entre árabes e hebreos, senón dentro do propio mundo xudeu entre as etnoculturas *ashkenazi* e *mizrahi* (pl. *ashkenazim* e *mizrahim*). Os *ashkenazim* –etimoloxicamente, fillos do personaxe bíblico Ashkenaz, descendente de Noé– son os xudeus que proveñen de Europa central e oriental, e que levan xogando un papel prominente na sociedade israelí desde a súa fundación en 1948. Pola contra, os *mizrahim*, etimoloxicamente “xudeus do leste”, son os que proveñen de países orientais de relixión maioritaria musulmá como Irán, Iraq ou Siria, mais tamén de

Marrocos e o norte africano. Moitos dos mizrahim falan árabe habitualmente. Máis que unha distinción racial, tamén existente mais dun xeito algo difuso, a diferenciación entre ashkenazim e mizrahim é principalmente cultural e simbólica. Os primeiros representan o grupo socioloxicamente non marcado da sociedade, o normativo e o normal. Os segundos, provenientes de países cuxas sociedades son habitualmente consideradas como máis atrasadas de acordo cos parámetros occidentais, representa a parte marcada e negativamente connotada, é dicir, a parte estigmatizada. O estereotipo mizrahi fálanos de persoas emocionais e apegadas a tradicións concretas; o ashkenazi enfatiza a apertura e a moderación nas formas e, con certeza, o dominio social. Un ameno e instruínte relato autobiográfico dunha profesora universitaria mizrahi, que leva o revelador título de “*Es tan bonita – non parece marroquí*” (Dahan Kalev, 2001), ilustra o estigma sentido por unha nena mizrahi (a propia autora) á súa chegada ao recentemente creado Estado de Israel mediado o século XX, ao ser recibida por persoal asistencial ashkenazi.

Nestas circunstancias, o fenómeno do encubrimento é dabondo corrente naquela sociedade. O termo *hishtaknezut*, ou ashkenazificación, fai referencia ao progresivo intento exercido polos mizrahim de adoptar hábitos, costumes e aparencias ashkenazim, e iso implica numerosos procesos de encubrimento exercidos por membros dos primeiros para enmascararen a súa identidade. Este *passing*, sempre segundo os autores, demostra ter unha importante variante lingüística, e non só relativa á ocultación que por veces os membros da cultura estigmatizada fan do coñecemento e do uso da lingua árabe, senón tamén no xeito de expresión oral, máis moderado e baixo de ton no grupo dominante, máis alto e pasional na estigmatizada. Non en van, os autores cualifican este procesos de encubrimento seguramente tomando como referencia modelos norteamericanos, como “*acting white*” (Fordham & Ogbu, 1986).

Alguns datos máis deben ser mencionados para completar este cadro. Oficialmente, non existe diferenciación ningunha entre ashkenazim e mizrahim. O Estado, que promove a integración de todas as persoas xudías sen distinción de procedencia, non recoñece entre elas diferenciación étnica de ningún tipo. A discriminación dáse entón dun xeito desconectado e contradictorio co relato oficial. Ademais, segundo o estudo en cuestión os numerosos intentos de *passing* exercidos por mizrahim acaban en fracaso: a función de imitación social deixa frecuentemente cabos soltos debidos á deficiente interpretación, feitos que acaban involuntariamente revelando a procedencia mizrahi do encubrinte. En opinión de Sasson-Levy e Shoshana, a ashkenazificación, un falido encubrimento, perpetúa e reafirma o poder da esencia ashkenazi como ser colectivo que representa a nación enteira.



En definitiva, se nos interesa describir con certo detalle este tipo de fenómenos relacionados co mimetismo e o *passing* é porque descubrimos neles, de xeito bastante sorprendente, unha serie de características que tamén están presentes nas persoas informantes que cos seus relatos vitais fornecen os datos para este traballo. Pasamos agora a analizalos.

### 18.1. TESTEMUÑOS DE INFORMANTES ENTENDIDOS COMO *PASSING*

Consideremos como *passing* ou encubrimento a acción que varias das nosas persoas informantes emprenden ao renunciaren ao uso da súa habitual lingua galega como normal para se pasar ao castelán cando se comunican cos pares. Esta acción é unha resposta adaptativa, un mimetismo defensivo, unha opción que implica unha xestión determinada da información sobre un mesmo e unha modulación da personalidade proxectada que con maior ou menor grao de consciencia se toma en función dunhas condicións sociais determinadas. É unha acción que ten como obxecto o de se liberar do estigma social que suporía o de presentarse ante os outros como falantes dunha determinada lingua. Por orde inversa de idades nas que se efectúa, este proceso de *passing* se produce en varias das nosas persoas informantes: en Amaro e Uxío, durante a adolescencia, unha vez incorporados ao instituto; en Ánxela en plena infancia, á idade aproximada de nove ou dez anos; en Olalla, Estela e Vitoria nada máis pór un pé na escola infantil, arredor, digamos, dos catro anos. Trátase, sobre todo nestes últimos, de fenómenos de encubrimento moi especiais, debido á temperá idade na que se producen. Falamos dunha especie de *passing* infantil, con todo o que iso implica en aspectos como o grao de percepción da realidade ou o nivel de voluntariedade, planificación e toma consciente de decisións que puidesen ter concurrido por parte das persoas que emprenden tal acción á idade que a emprenden. Sobre todo este último aspecto, o da planificación, está demostrado a través dos seus testemuños na nena Ánxela e nos adolescentes Amaro e Uxío, quen toman todos tres a decisión de mudaren de lingua para o castelán despois dun proceso de reflexión e cuns fins marcados, cando menos segundo a reconstrución dos feitos que eles fan como adultos. Independentemente de cal fora o grao de intencionalidade, de consciencia ou de elaboración que existise en cada un dos seus momentos evolutivos, ela e eles, ao reinterpretárense, preséntanse como persoas que xestionan conscientemente a información sobre si mesmos e desenvolven diante dos pares unha representación social planificada e secuenciada (ver, por exemplo, Uxío en MUD 08, 09 e 10). As opcións de encubrimento das nenas de educación infantil Olalla, Estela e Vitoria carecen cando se reinterpretan dese grao de elaboración na planificación, mais son accións que se fan cos mesmos fins e baixo as mesmas condicións sociais, e non hai

nada nos seus relatos que nos faga dubidar sobre a esencial voluntariedade da opción escollida. Ademais, tanto uns casos como noutros acabarán participando plenamente das características que as e os autores estudados definen como propias ou concorrentes en procesos de encubrimento.

Adiantamos que a acción do *passing* nas e nos nosos informantes, concretada no acto da mudanza de lingua, e unha operación de baixo risco, atendendo á clasificación apuntada por Kanuha (1999, p. 31-32) sobre o *fit* ou encaixe. Con certeza, e a pesar das lixeiras dificultades relatadas por algunhas das persoas informantes para falaren nun español correcto nos primeiros anos da súa infancia, (Uxío en ANT 01, Olalla en ANT 26) o paso do galego ao español preséntasenos como tecnicamente sinxelo. Por moito que o galego fose a súa lingua materna e habitual, a presenza do español na sociedade e nas súas vidas convertíaos, incluso aos máis pequenos, en bilingües funcionais. Polo tanto, a diferenza doutros casos de *passing* onde se require a aplicación dunha considerábel cantidade de enerxía para intentar pasar polo que non se é (por exemplo, homosexuais con características expresivas moi marcadas ou persoas que pretendan enmascarar a súa etnia), no caso dos e das nosas informantes o esforzo físico e representativo posto en liza debeu ser máis ben escaso. Outra cousa é a implicación emocional derivada da mudanza; en virtude do sistema de valores presente na mentalidade dos pequenos galegofalantes, esta si é unha circunstancia que, como veremos, vailles ocasionar consecuencias serias e duradeiras, na forma de conflitos de personalidade.

#### A CONSCIENCIA DO ESTIGMA

Para as e os informantes de lingua materna galega, a vivencia do estigma derivado da súa singularidade lingüística prodúcese maioritariamente, segundo o seu relato, no momento da súa incorporación ao sistema escolar. Dun medio familiar onde o galego é altamente valorado como medio de expresión normal, as e os informantes Amaro, Uxío, Ánxela, Estela, Olalla e Vitoria tópanse cun medio escolar onde sobresaen pola súa marcada singularidade lingüística e onde o galego, aínda sendo lingua vehicular no ensino para boa parte deles, non parece gozar de xeito ningún dun prestixio semellante ao que atesoura no ambiente familiar. Así, Amaro vese na escola convertido en “ese neno que fala galego” ao que ademais poñen un alcume de relativo ao tema (ANT 02 e 03); Ánxela aparece subitamente como aquela nena á que os demais vían como “unha rariña” a causa da lingua que falaba (ANT 06, 07, 08, 10); Uxío vese de repente convertido no “único no mundo” que falaba en galego (ANT 11, 13, 14 e LUG 24); a galegofalante Olalla relata a súa “vergonza” por falar en galego na escola (ANT 43, 44 e 45); Vitoria chega á

conclusión de que os seus pais, galegofalantes, eran “moi raros a respecto do resto da humanidade” (ANT 32 e 33), circunstancia que xunto a outras impúlsana a mudar de lingua para o castelán. Porén, súa irmá Estela, igualmente convertida en castelanfalante no medio escolar, di recibir o estigma de golpe e con especial virulencia fóra deste ámbito, nun establecemento McDonalds da cidade máis próxima á Vila, cando se lle ocorre pedir a consumición en galego a un/ha dependente (ANT 41). En todas e todos eles o proceso da toma de consciencia do estigma prodúcese a unha idade temperá e dun xeito non exento de trauma.

Mais para unha máis completa descrición do estigma que elas e eles padecen deberemos avanzar no tempo e situarnos na parte da narración onde algúns e algunhas informantes, xa desde unha óptica adolescente, precisan máis a clase de estigma que suporía nos seus ambientes sociais falar en galego. Amaro, por exemplo, trata de describir a sensación que segundo a súa observación sentían os amigos adolescentes cando el falaba galego, cualificándoo de “prexuízo raro” (MUD 03) que non existiría se o que falase fose, por exemplo, inglés. Outro clarificador exemplo, debido á dureza e rotundidade coa que se expresa, é o de Helena, para quen no seu ambiente adolescente e xuvenil quen se expresase en galego con normalidade estaría exposto a ser considerado “perroflauta, hippy, rasta, nacionalista, non se lava”, para alén de “paleto” (SIN 43). Helena, lembremos, nunca falou en galego durante a súa infancia, a pesar de vivir nunha familia galegofalante convencida.

#### A PORTAXE EMOCIONAL DO *PASSING*: O DESASOSEGO

En liña cos antes citados Renfrow e Kanuha, o prezo que as e os informantes pagan pola súa mudanza de lingua mídese en termos dunha desacougante disconformidade interna coa opción tomada, un malestar non confeso que chega a socavar piares ben asentados da súa identidade. Convén lembrar que, cando menos en dous informantes que acabaron pasándose ao castelán, o enorme apego que sentían pola lingua galega non foi suficiente para facerlles manter o seu hábito galegofalante en situación de singularidade. Nun momento da entrevista Olalla manifesta que cando nena “odiaba a xente que falaba castelán”, por máis que momentos máis tarde informase de “sentimentos un pouco contrapostos” cara xente castelanfalante a quen apreciaba (MUD 45). Amaro afirma que na súa infancia para el “o castelán era unha lingua estranxeira [...]. Era unha lingua que falaban algúns e que non me acababa de gustar” (MUD 01). O custe da opción de mudaren de lingua tivo que ser por forza elevado para un e para outra, e así nolo demostran co seu testemuño. Ao mudar de lingua no medio escolar, Olalla fálanos da aparición dunha “rabia interior” (ANT 42), testemuña que “eu avergonzábame de min mesma por falar en

castelán” (ANT 43) ou, moi significativamente, dá a entender a posta en escena dunha técnica teatral, ao considerar que a Olalla que deixaba o galego para falar en castelán coas amigas da escola era “un personaxe ou algo así” (ANT 45). É dicir, que a Olalla real estaba noutro lugar e se expresaba noutra lingua.

A complicada situación de Amaro, adolescente galegofalante en singularidade, resúmese no contraditorio feito do desenvolvemento dunha progresiva conciencia lingüística favorábel ao galego, que infelizmente corre parella á necesidade sentida de claudicación no uso desa mesma lingua co obxectivo da integración, unha vez comprobado o feito de que tal integración era imposible mentres falase en galego. Amaro logra dalgún xeito pór en marcha unha certa desconexión afectiva coa súa lingua materna que lle permite facer o paso do xeito menos doloroso posíbel. “E curiosamente –declara– despois chegou un momento no que [pasar do galego ao castelán] non me importou nada”. “En realidade caédesme todos fatal”, dedícalle ás persoas que coa súa falta de aceptación o impulsaron a mudar de lingua (MUD 04B).

Os testemuños que falan de sentimentos interiores de raiba, desasosego ou vergoña por teren feito o *passing* son numerosos entre os informantes. Uxío, no medio de dous mundos, fálanos profundo dun sentimento de vergoña por ambas as partes, tanto por falar castelán como por falar en galego, a causa do que uns e outros puideran pensar del (MUD 09). O seu *passing* escolar válelle un entristecido comentario duns pais ferventes defensores da lingua galega, feito que aumenta a súa sensación de desasosego (MUD 11). En Estela, despois de anos de relativa calma e de equilibrio inestábel nos que fala galego na casa e español na escola, o sentimento de desasosego interno medra progresivamente durante a adolescencia até que por volta dos quince anos reverte o *passing* que iniciara en educación infantil e toma a decisión de facer novamente do galego a súa lingua normal para todos os ambientes e persoas, igual que tiña por costume facer nos curtos anos antes da súa entrada no medio escolar (MUD 28, 29, 29B, 29C e 30).

#### A PARTICIÓN SOCIAL DOS USOS LINGÜÍSTICOS

A conduta lingüística habitual dos e das informantes galegofalantes que a unha ou outra idade deciden falar en castelán na escola supón o mantemento da lingua galega orixinaria no ambiente doméstico e, só moi excepcionalmente, con algunha compañeira ou compañeiro solto e con algún membro do profesorado. Desde a óptica do encubrimento, isto supón unha partición social dos hábitos lingüísticos equiparábel á que varios autores describen en persoas e grupos sociais afectados por algún tipo de estigma (Goffman, 1963; Kanuha, 1999; Khanna & Johnson,

2010; Pfeffer, 2014; Renfrow, 2004; Weitz, 1990) que, en función de variábeis tais como o risco percibido, o nivel de intimidade co interlocutor ou o beneficio esperado da acción, ocultan a conduta estigmatizada diante dunhas persoas ou a exhiben diante doutras. Nas e nos nosos informantes, os testemuños deste tipo de condutas son novamente abondosos. Estela define perfectamente os ámbitos de uso: castelán para as amigas, galego para a casa (ANT 25) aínda que iso lle puidese ocasionar conflitos cando estes dous ámbitos coincidían na figura da irmá, que tamén forma parte do grupo de amigas fóra da casa (ANT 34). Vitoria, a irmá de Estela, dá conta da mesma partición, ao tempo que informa sobre o uso esporádico do galego cunha compañeira da escola, Olalla (ANT 48). Olalla, á súa vez, dá novamente conta de conflitos puntuais cando pais e amigas se atopaban xunto a ela no mesmo lugar e non sabía que lingua había de utilizar (ANT 36). Uxío relata ampla e detalladamente o seu conflito que, derivado da partición de hábitos, hao levar a situacións de auténtico estrés emocional. O *passing* de Uxío é tan parcializado e tan planificado que nun momento determinado se propón elaborar unha lista que lle indique con quen ha de falar en galego e con quen ha de facelo en castelán (MUD 09 e 10); a partición é tan severa e tan marcada que os propios pais do informante tardan, segundo o seu testemuño, dous anos en se decatar de que o seu fillo, a quen crían –e querían– galegofalante anda a falar castelán cos compañeiros da escola (MUD 11). Ánxela planifica e parcializa igualmente o seu encubrimento: ao se pasar ao castelán reserva o uso do galego para a casa e, moi esporadicamente, para a escola co obxecto, entre outras cousas, de “facer a gracia” (MUD 15).

Finalmente, debemos sinalar que todas a situacións relatados neste mesmo traballo no capítulo 12 *Lugares seguros* (LUG), onde se dá conta de da existencia de determinados ámbitos, case sempre fóra do espazo escolar, nos que as e os adolescentes galegofalantes poden exercer como tais nun ambiente de liberdade, constitúen un relato documentado sobre a partición social de hábitos lingüísticos emprendida polas e polos informantes. Igual que as descritas nos traballos de investigación aquí sinalados sobre persoas pertencentes a grupos socialmente marcados, esta partición é unha posta en escena a partir da consideración social dun determinado uso lingüístico, neste caso falar en galego, como un estigma que en certos ambientes se debe ocultar.

#### O FRACASO DA ESTRATEXIA DO ENCUBRIMENTO

Na súa descrición sobre o mimetismo e o encubrimento emprendido por persoas de etnia e cultura mizrahi, Sasson-Levy e Shoshana (2013) alertan sobre o fracaso continuado desta

estratexia. Dado que “o sinal do encubrimento ben sucedido é a ausencia de sinal de encubrimento” (Tyler, 1994, citado no artigo), o frecuente feito de deixaren cabos soltos a causa dunha deficiente interpretación acostuma deitar por terra os plans de encubrimento. Por moito que o intenten, moitas persoas mizrahim son incapaces de ocultar totalmente a súa orixe.

Centrándonos no noso caso, sempre caberá falarmos de éxito ou fracaso da estratexia de encubrimento iniciada polas e polos nosos informantes en termos relativos. En primeiro lugar, interpretaremos fenómenos xa descritos como o desasosiego interno ou a aparición de conflitos por solapamento de ámbitos como antecesoires do fracaso. É doado supor que os e as informantes que emprenden condutas de encubrimento desexarían que estas fosen efectivas, indoloras e carentes de consecuencias negativas. De momento, isto xa non se cumpre. Despois deberíamos avaliar a disonancia entre obxectivos e resultados, é dicir, até que punto se cumpren os obxectivos declarados polos e polas informantes como causas do encubrimento, que normalmente se resumen na ansia de integración no ambiente social da escola. Por exemplo, neste punto Ánxela ofrece un relato algo contradictorio, pois mentres afirma que tal integración “mellorou bastante” despois de mudar de lingua desde o galego ao castelán, tamén afirma, acto seguido, que “seguía sen estar completamente integrada” e “non me sentía identificada con ninguén” (MUD 16). O seu irmán Amaro, quen igualmente declara mudar de lingua á procura de integración, chega a revolveirse contra as persoas que constituían o medio social que lle obrigou a tal mudanza e, nunha pasaxe xa comentada, dedícalles aquel “caédesme todos fatal”. A estratexia encubridora de Amaro vese seriamente danada pola persistencia do alcume de *Falagalego* entre os seus compañeiros, que se segue a producir varios anos despois da mudanza de lingua (ANT 05, SIN 01, SIN 03, MUD 02). Cando menos nestes dous casos, hai evidencias que apuntan cara unha deficiente consecución dos obxectivos do encubrimento.

Por outra banda, debemos considerar que o encubrimento é, por vontade das e dos propios informantes, parcial e incompleto. O galego séguese reservando principalmente para o ámbito familiar e, se callar, para o trato con algúns profesores. E, á parte disto, algunhas informantes declaran seguir facendo unha defensa teórica da lingua galega cando corresponde, aínda que non a falen cos pares. Este é, por exemplo, o caso de Estela (MUD 25 e MUD 26) e tamén o da súa irmá Vitoria (SIN 27). Mais a Vitoria este cabo solto da defensa teórica da lingua válelle para recibir un ataque por parte dun compañeiro, quen como unha chanza que ela cualifica de “rutinaria” e “de herdanza”, adórnalle a axenda con frases como “el gallego es una mierda” (SIN 28). Ademais, o cabo solto do uso limitado e a defensa teórica da lingua será causa da grave agresión que Ánxela relata por parte de compañeiros ou compañeiras, quen de xeito provocador se achegan a ela espetándolle un “decían por ahí que hablas gallego. ¿Por qué hablas gallego?”,

antes de que o groso da agresión verbal tomase corpo (SIN 14B). As súa partición por ámbitos fica desvelada e a defensa teórica da lingua que Ánxela relata facer naquel lance só parece conseguir exacerbar os ánimos das ou dos agresores e facer a agresión máis directa e ferinte. Todos este feitos fálannos dun considerábel nivel de fracaso, por veces expresado con dolorosa crueldade, da estratexia de ocultación emprendida para conseguir unha integración maior. Nunha aleccionadora pasaxe, Renfrow (2004, p. 503) afirmanos que “a simple representación non é suficiente para fomentar un *eu* verdadeiro. As afirmacións de que entramos nunha era plenamente postmoderna —onde diversas identidades líquidas se poden intercambiar e representar en función do ambiente sen maior problema— poden ser prematuras” (a aclaración entre guións é miña).

#### O *PASSING* COMO ESTRATEXIA DE RESISTENCIA

Unha visión complementaria á do acto de renuncia á lingua galega como claudicación é a que se nos ofrece desde certos estudos sobre o *passing*. Desde unha óptica quizá non tan centrada sobre a acción mesma da renuncia senón sobre a evolución do individuo que a practica e sobre as súas intencións últimas, xa Goffman no seu traballo sobre o estigma consideraba o encubrimento como un acto estratéxico de supervivencia. Será desde esta vertente estratéxica do acto de renuncia desde onde se pode avaliar a posibilidade de entender a acción do encubrimento como resistencia máis que como derrota. Renfrow (*op.cit.*, p. 503), afirma sobre as persoas que analiza no seu traballo que “[C]ando os individuos transgreden unha identidade, a súa conciencia propia, intensificada, adquire unha función autoconfirmadora”. O problema da identidade destácase nas súas mentes, nun acto que acabaría servindo de afianzador da personalidade. Traslado ao noso caso, a propia existencia do problema, a conciencia que as persoas obteñen sobre o estigma a partir realidade que viven e as accións tomadas para sortealo actuarían en último termo como elementos reafirmantes da súa conciencia e da súa vontade galegofalante. É Kanuha quen a partir do estudo da xestión do estigma de persoas LGTB nos fornece unha visión máis determinada do encubrimento como acto de resistencia contra sistemas de opresión historicamente arraigados e institucionalizados, e considera o acto do *passing* como mostra de que “as persoas son inherentemente enxeñosas, creativas e resilientes fronte a unha adversidade que é intercultural e que ten séculos de existencia” (Kanuha, 1999, p. 43). A partir desta óptica consideraremos até que punto as e os nosos informantes emprenden a acción do encubrimento como un acto temporal, resiliente e creativo, máis que como unha claudicación definitiva.

Para sabermos se o acto do encubrimento foi resiliencia ou derrota faise necesario en primeiro lugar coñecer a evolución posterior e a situación lingüística actual dos e das informantes que efectuaron o encubrimento. A día de hoxe, e segundo o testemuño obtido das entrevistas e, en menor grao, da observación directa, as irmás Vitoria e Estela son galegofalantes a tempo completo. Olalla, tamén galegofalante, di facer un uso esporádico do español cando “se me vai a pinza” (MUD 48). Amaro mantén unha práctica lingüística moi próxima ao monolingüismo en galego. Uxío e Ánxela considéranse bilingües cando declaran utilizar galego e castelán dependendo do ambiente e da persoa interlocutora. Abel, que provén dunha situación familiar bilingüe e oculta o uso do galego no instituto, é galegofalante habitual. Así se declara tamén Helena, a quen tamén poderíamos considerar como protagonista dun tipo especial de *passing* moi inicial e temperán. Rosa, que igual que Abel provén cunha familia bilingüe e oculta o uso do galego no instituto, declárase bilingüe con predominancia do galego. En definitiva, atendendo á evolución dos informantes obteríamos un cadro no que a opción do encubrimento emprendida durante a estancia das e dos informantes no sistema escolar non universitario foi maiormente un recurso temporal e adaptativo.

Hai outros feitos que avalan a consideración do encubrimento como acto de resistencia. Referímonos, en primeiro termo, á significativa vontade declarada por Helena (LUG 19), Olalla (LUG 21) e Amaro (LUG 23) de rematar os seus estudos no instituto da Vila e fuxir literalmente cara Santiago, onde lles espera un ambiente no que poderán falar galego sen que se metan con eles, libremente e sen límites impostos. Tamén participan desa visión de Santiago como lugar de autorrealización e reafirmación galegofalante Uxío (LUG 24) e Ánxela (LUG 25). Cabe interpretar pois que para eles e elas o acto do encubrimento posuía desde o principio un valor temporal e situacional, e estivo concibido, con maior ou menor grao de consciencia, como un acto de resistencia. Por outra banda, a mera existencia dos xa comentados *lugares seguros* fóra do ambiente escolar (colectivos, locais de ensaio, redes sociais), onde as e os informantes se sentían libres para falaren en galego sen seren recriminados, é outra proba que situaría a opción do *passing* máis como acto de resiliencia que de claudicación definitiva. É, sendo así, cabe finalmente preguntarse contra quen e en virtude de que tal resistencia se exerce. A consideración do encubrimento lingüístico como acto de resistencia ante o que sucede na sociedade, e nomeadamente e con maior intensidade no instituto, pon de relevo o papel negativo que tal institución educativa cumpre, xa non á hora de fomentar o uso real do idioma galego como normal entre o alumnado, senón tan só de posibilitar que aqueles alumnos e alumnas que desexen falar en galego poidan exercer o seu dereito con normalidade. En todo caso, a consideración do *passing* como acto de resistencia e non como derrota, por moito que



se deixe entrever na evolución concreta dos e das nosas informantes, non se debe xeneralizar. Lembremos as características da mostra: son persoas que na súa adolescencia presentaron un interese especial e manifesto pola lingua galega, e que ao final desenvolveron, en xeral, unha ideoloxía favorábel ao seu uso. É máis que probábel que no mesmo lugar e circunstancia existisen moitos adolescentes que efectuaron o mesmo tipo de encubrimento dun xeito perenne e definitivo, e que polo tanto acabarían falando en castelán para o resto das súas vidas.

#### O FENÓMENO DO ENCUBRIMENTO E O FRACASO DO RELATO OFICIAL

No traballo que escollín para ilustrar certas características relacionadas co *passing* sobre a peculiar relación entre as etnoculturas xudías ashkenazi e mizrahi, Sasson-Levy e Shoshana (2013) fan un interesante relato. É un relato, insisto, do que se poden tirar conclusións para explicar o noso caso. En primeiro lugar, o documentado proceso de ashkenazificación da sociedade israelí, que encubre un conflito de clase social e que consiste na adopción dos usos e costumes occidentais como normativos e desexábeis, supón a depreciación da cultura mizrahi e leva a moitas persoas a adoptar a opción do encubrimento para xestionar o estigma social. É interesante observar que este proceso sucede completamente á marxe dun relato oficial que non recoñece diferenciación étnica ningunha entre persoas xudías, e que salienta e fomenta a integración de todas as persoas desa etnia, entendidas como exiliadas en retorno á terra prometida, con independencia da súa orixe, nun proceso de amalgama que levaría á producir a través do tempo un ser israelí común e indiferenciado. Porén, o proceso real que a autora e o autor describen, salpicado de desigualdades, ansias de ascenso social, encubrimentos e fracasos, dista anos luz da politicamente correcta narrativa oficial.

O proceso de ashkenazificación componse, sempre segundo os autores, de múltiples intentos de encubrimento que se resollen en numerosos fallos individuais. Por unha ou outra razón, os esforzos por pasar polo que non se é, neste caso por refinados occidentais, adoita acabar en fracaso cando involuntariamente se deixan mostras públicas da estigmatizada identidade encuberta (unha voz demasiado elevada, unha xesticulación excesiva, etcétera). Estes múltiples reveses individuais non fan senón certificar o fracaso do sistema no seu conxunto, cando menos a niveis formais: a visión oficial non serve para describir o que realmente sucede na sociedade. A desigualdade asentada sobre unha xerarquización étnica e cultural queda perpetuada.

A pesar da distancia física e cultural existente entre ambas as realidades, o parecido da problemática israelí coa que describimos a partir do testemuño das e dos nosos informantes no seu contexto ten, ao lado dalgunha diferenza significativa, algúns parecidos sorprendentes.

Primeiramente, os procesos de encubrimento que se dan nas e nos nosos informantes, exercidos entre considerábeis cantidades de conflito persoal e desasosego interno, desenvólvense por enteiro fóra do relato oficial. O bilingüismo harmónico que se di promocionar desde a Administración autonómica e o aludido fomento da lingua galega no ensino até levala a estándares de prestixio equiparábeis coa castelá quedan en papel mollado ante a realidade que as e os nosos informantes describen e a que certificamos coa observación directa. Nunha situación como a que a narrativa oficial describe e di fomentar, igual que no caso israelí, o mimetismo e o encubrimento non terían razón de ser. Mais na realidade das e dos nosos informantes, ambos son moeda de uso corrente. A mera existencia de operacións de encubrimento lingüístico certifica o fracaso dun modelo social que perpetúa a situación de desigualdade. Mais, como sabemos, este fracaso opera só no plano teórico: o modelo fracasa, o encubrimento continúa.

Hai, efectivamente, importantes diferenzas de matiz entre ambas as situacións. Non está descrito no traballo aludido que as accións de encubrimento emprendidas por membros da etnocultura mizrahi teñan un valor temporal ou de resistencia como os que atopamos nas e nos nosos informantes. Probabelmente o seu tipo de *passing* teña un valor máis duradeiro e estábel, cando menos nas intencións, que os que as e os nosos informantes acaban maioritariamente exercendo. Mentres os primeiros parecen querer pasar a liña para ficar definitivamente no outro lado, os outros parecen considerar o paso como unha estación temporal na que se refuxiar mentres non son capaces de se desenvolver algo máis libremente nun contexto social diferente, fóra do ámbito escolar. Hai, para eles e elas, un mundo externo á escola onde o estigma ou non é tan severo ou pódese afrontar con máis garantía de éxito. Lembremos, por exemplo, a existencia de lugares seguros fóra do ambiente escolar e, en particular, a xa comentada idea que varias das persoas informantes teñen de Santiago como lugar de autorealización como galegofalantes (véxanse extractos LUG 19 a 25). En todo caso, esta diferenza, que se nos presenta como bastante palpábel e certamente importante, non é suficiente para restar relevancia ás principais conclusións que certificamos a partir da comparación de ambas as experiencias: que o fenómeno do encubrimento demostráenos máis unha vez como universal, que ten as súas propias dinámicas e que estas dinámicas son moi parecidas entre elas, e que é capaz de desenvolverse con toda a súa virulencia fóra das narrativas oficiais, incluso en sociedades rexidas por sistemas formalmente democráticos.

## 18.2. CONCLUSIONES

A aplicación do marco teórico do estigma, o mimetismo e o encubrimiento ao conxunto de situacións descritas polos e polas informantes enriquece, profunda e axuda a perfilar o fenómeno que aquí se estuda e a súa particular inclusión dentro do que consideramos como acoso por razón de lingua exercido dentro dunha institución educativa. O emprego deste marco:

- Certifica a vivencia do hábito lingüístico de falar en galego con normalidade como un estigma social que se verifica no microcosmos do instituto, desvelando a incapacidade da institución educativa para afrontar situacións de discriminación entre o seu alumnado con estratexias e accións adecuadas.
- Encadra os fenómenos do estigma do uso normal do galego, do acoso que o acompaña e do encubrimiento que provoca, dentro dun conxunto de fenómenos semellantes, descritos en contextos sociais e xeográficos diferentes, non todos eles directamente relacionados coa lingua mais todos con importantes correlatos lingüísticos e expresivos.
- Sitúa as condutas de mudanza de lingua emprendidas polas e polos informantes como fenómenos temperáns de encubrimiento e sinala a un tipo especial de *passing* emprendido non por persoas adultas, senón por nenos e adolescentes con diverso grao de consciencia e planificación.
- Entende a opción do encubrimiento como temporal e situacional. Máis que como simple claudicación, como unha acción orientada á supervivencia e exercida como recurso adaptativo de resistencia ante unha situación inxusta e desigual.
- Alimenta a consideración do fenómeno de certas situacións aparecidas como produto de ataques sufridos a causa do uso normal do galego no medio escolar como acoso, e desvela a secuenciación do fenómeno observado en informantes durante a súa estada no medio escolar, que aparece entendido como o desenvolvemento temporal da secuencia: *a)* consciencia do estigma e padecemento da agresión; *b)* xestión do estigma; *c)* adopción de actitudes de encubrimiento; *d)* aparición de sensacións de desasosego e padecemento interno; *d)* vivencia do fracaso da estratexia do encubrimiento; *e)* toma de decisións diversas que, como intentos de solución, van desde a reversión do encubrimiento dentro do instituto até a simple espera até que se esgote o tempo de permanencia nel.

Mais quizá a principal conclusión que tiramos da aplicación do marco teórico do estigma ao noso caso ten que ver coa perspectiva do poder, do seu funcionamento e a súa transmisión ao longo do corpo social. O estudo de diversas e variadas situacións de estigma e encubrimiento universaliza o problema das e dos nosos informantes. Esta análise ensínanos que tanto os xeitos de transmisión ideolóxica, cheos de referentes concretos que actúan en liña coa ideoloxía dominante, como o conxunto de reaccións adaptativas que os individuos e os grupos sociais son capaces de elaborar ben a modo de resistencia ou ben a modo de claudicación definitiva e aceptada, son todos eles equiparábeis e ás veces idénticos, aínda que sucedan en contextos sociais e culturais moi diversos e moi distantes.

## CONCLUSIÓNS FINAIS

Na parte inicial deste traballo enunciaba os dous obxectivos xerais que motivaron e impulsaron esta pesquisa. A partir deles establecía unha serie de obxectivos parciais, xurdidos en boa medida do desenvolvemento práctico dun traballo concibido cun enfoque cualitativo, no que a achega de novos datos foi xerando novas hipóteses e abrindo novos campos. Estes obxectivos parciais son áreas específicas que presentan interrogantes concretas que capítulo a capítulo se foron desvelando a partir da interpretación dos datos. Por estes obxectivos específicos comezarei a resumir as conclusións deste traballo, para pasar despois ás respostas aos dous obxectivos xerais.

### RESPOSTA AOS OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

- a) Explicar cal é a reacción que as e os informantes atribúen aos seus pares ante o uso da lingua galega e determinar como esta resposta do medio modifica os hábitos lingüísticos das e dos adolescentes.***

A partir dos testemuños das persoas informantes, contrastados con datos provenientes da observación participante, certifícanse as enormes dificultades que presenta o feito de falar en galego con normalidade no medio escolar de referencia a causa da resposta censuradora dos pares. Esta constatación vén dada polos seguintes feitos:

1. A totalidade das persoas informantes relatan nos seus testemuños reaccións negativas de diversa índole e consecuencias por parte dos pares a causa da utilización da lingua galega como normal por adolescentes, ben sexa sobre elas e eles como galegofalantes efectivos ou sobre outras persoas adolescentes que coñecen.
2. As persoas informantes que desde o principio falan en galego con normalidade no seu medio escolar vense forzadas a claudicaren do uso desta lingua para comunicarse con compañeiras e compañeiros e

adoptaren o castelán como lingua de uso normal nese medio á procura dunha maior integración social. Esta renuncia vén causada principalmente pola resposta dos pares ante a lingua que falan.

3. Existen informantes que nun momento determinado da súa adolescencia ensaian o uso do galego como lingua normal para comunicárense cos pares, mais vense obrigadas, a causa da resposta obtida do medio, a reverter a súa practica lingüística novamente cara ao español, dando por fracasados os seus intentos.
4. Existen informantes que fan efectiva unha mudanza de lingua desde o castelán ao galego no transcurso da súa adolescencia para comunicárense cos pares. Estas persoas han de pagar unha portaxe en termos de socialización por causa do troco de lingua. Sobre algunhas desas persoas certifícanse ataques por razón de lingua de grande intensidade.
5. Existen informantes, castelanfalantes no instituto, que manifestan que non se atreven a dar o paso de utilizar o galego con normalidade nese medio escolar debido ás reaccións negativas que observan por parte dos pares sobre outros adolescentes galegofalantes.
6. Existe un factor de recordo que supón que as agresións verbais por razón de lingua se producen igualmente aínda sobre adolescentes que non falan galego cos pares, mais que se atopan nalgunha ou algunhas das seguintes situacións: *a)* por téreno falado na escola con normalidade nalgún momento da súa vida, *b)* por teren os pares coñecemento ou sospeita de que o poida estar falando noutros ambientes ou lugares e *c)* por faceren unha pública defensa teórica da lingua galega, aínda que falen habitualmente en castelán na escola.
7. Existen escasos testemuños sobre reaccións positivas, de empatía, complicidade, manifesto apoio ou solidariedade que cheguen por parte dos pares en relación co uso do idioma galego que fan (ou nalgún

momento pasado fixeron) as e os informantes galegofalantes. A maioría das reaccións positivas rexistradas nas entrevistas danse entre informantes deste traballo.

8. As reaccións negativas dos pares e as renuncias forzadas de lingua crean en varias persoas informantes situacións psicolóxicas de desconcerto, insatisfacción e desasosego.

Estes feitos que as e os informantes relatan constitúen un panorama escolar que, no que respecta ás reaccións dos pares, debe ser considerado como manifestamente hostil cara ao uso da lingua galega como normal por adolescentes. De feito, as e os informantes colocan nos seus testemuños aos seus pares, antes que ao profesorado ou a outros adultos, como o principal elemento modificador da súa conduta lingüística e como o principal obstáculo para poderen falar en galego con normalidade no medio escolar.

O resumo do estudo das reaccións agresivas dos pares como posíbeis casos de acoso escolar será acometido máis tarde, na resposta ao obxectivo parcial *g*).

O resumo do estudo destes mesmos fenómenos como mecanismo de control social destinado a limitar o uso normal do idioma galego entre a adolescencia e a mocidade será abordado na resposta ao obxectivo xeral *1*.

***b) Desvelar cal é a influencia que sobre as actitudes lingüísticas das persoas informantes, todas elas cunha estreita relación coa lingua galega, exerce o profesorado do instituto no desenvolvemento da súa actividade profesional.***

Tal e como se formula este obxectivo, a resolución á cuestión que presenta deberá facer, en primeiro lugar, referencia á aleatoriedade como característica que define o sistema escolar galego, moi especialmente observábel no tratamento que recibe todo o relacionado co idioma propio do país. Esta aleatoriedade, traducida a niveis prácticos no centro de ensino do que tratamos, é certificada polos testemuños das persoas informantes, e maniféstase en aspectos como a observación de sensibilidades e

actitudes diversas respecto ao idioma polo profesorado ou na valoración sobre o nivel de cumprimento da normativa legal que ampara o uso do galego nas actividades académicas por parte de profesoras e profesores.

Polo tanto, unha resposta unitaria á interrogante que presenta este obxectivo faise especialmente desaconsellábel. As variabilidade da percepción da conduta do profesorado nos testemuños obtidos é moito maior que a observada en relación cos pares, á que fago referencia no punto anterior. Mentres os testemuños sobre actitudes positivas que proveñen dos pares sobre o uso do galego polas persoas informantes son escasas, serodias ou parciais, os comentarios sobre as actitudes do profesorado sobre o mesmo punto están máis equilibradamente repartidas entre as positivas e as negativas. As mesmas persoas informantes que declaran ter renunciado ao uso do galego cos pares, ben por teren claudicado ou ben por non se teren atrevido a facelo, manifestan ter continuado ou exercido o uso deste idioma con membros concretos do profesorado ou, nalgún caso, con todo el no seu conxunto. A aleatoriedade na influencia do profesorado sobre o tema que nos ocupa maniféstase nos seguintes feitos, extraídos do testemuño das persoas informantes:

1. Rexístranse situacións conflitivas que proveñen de actitudes de membros do profesorado sobre alumnos galegofalantes (todos rapaces, neste caso). As máis leves son comentarios que singularizan o alumno galegofalante debido ao seu hábito lingüístico diante dos seus compañeiros e compañeiras, mediante comentarios que os informantes consideran desatinados ou improcedentes.
2. Ao lado destes comentarios singularizadores, rexístranse puntualmente testemuños de agresións verbais de máis entidade por parte de membros concretos do profesorado, que, publicamente e no transcurso do seu labor profesional, afean mediante a burla ou o comentario directo o hábito galegofalante do alumno, de xeito que procuran na súa contra a complicidade do resto do alumnado presente. Estas agresións prodúcense, ao igual que as observadas con algunhas que proviñan dos pares, aínda cando o alumno agredido fala en castelán co membro do profesorado que o recrimina, un ou unha docente que di ser coñecedora



de que o alumno estaría falando galego noutros ambientes ou situacións.

3. Existen informantes que fan fincapé en actitudes lingüísticas de dualidade por parte do profesorado, que consisten nunha utilización do idioma galego nas clases de acordo coa a normativa legal, que corre parella á utilización do castelán fóra do contexto da sala de aula para se dirixir ao alumnado, de xeito que a porta da sala actúa como fronteira lingüística. Estas condutas idiomáticas, aínda que en ocasións son vistas polo lado favorábel para a lingua galega e xulgadas positivamente, provocan o desconcerto e a crítica negativa nalgunhas das persoas informantes.
4. Existe un testemuño bastante xeneralizado entre as persoas informantes sobre a falta de cumprimento das sucesivas normativas legais que establecen a obrigatoriedade do uso do galego para impartir determinadas materias escolares. En ocasións, as e os informantes son capaces de rememorar un escasísimo número de horas dedicadas ao ensino en galego nalgún dos cursos, un tempo practicamente reducido neses casos ao ensino da materia de lingua e literatura galega.

Ao lado do rexistro destas actitudes negativas ou contrarias ao uso do galego que as persoas informantes perciben do profesorado, hai outras que nos seus testemuños se salientan como positivas:

5. Rexístrase en xeral a apreciación que a materia de lingua e literatura galega é útil no seu cometido de crear consciencia e incrementar coñecementos verbo da situación sociolingüística do idioma galego na sociedade. Na maioría das persoas informantes, este feito non é suficiente para provocar unha mudanza lingüística práctica que se materialice nun maior uso do idioma galego cos pares no centro de ensino durante o período de escolaridade, mais terá o seu peso nas mudanzas lingüísticas obradas con posterioridade á presenza no

instituto ou naquelas que se certifican nos círculos de adolescentes galegofalantes que se organizarán á marxe del.

6. No testemuño dunha das informantes, a influencia dun membro do profesorado de lingua e literatura galega é presentada como a circunstancia desencadeante que serve para obrar unha mudanza lingüística duradeira, desde o castelán para o galego, para falar cos pares.
7. O labor do equipo de dinamización e normalización da lingua galega (EDNLG ou EDLG , sen *normalización*, despois de 2010) é valorada polas persoas informantes como positiva mais insuficiente. O traballo nas iniciativas do equipo permite aos e ás adolescentes participantes (varias das persoas informantes) crear dentro do centro un espazo reducido e acoutado no tempo onde é posíbel falar en galego sen ser importunado ou recriminado. O resumo do estudo da función destes lugares seguros para galegofalantes será abordado na resposta ao obxectivo parcial e).

En xeral, dáse conta dunha influencia do profesorado sobre os hábitos lingüísticos das persoas informantes de carácter cruzado, onde correntes favorábeis e desfavorábeis se solapan e neutralizan mutuamente. En todo caso, para xulgar acaídamente os seus efectos reais, debemos ter sempre en consideración que os seus efectos sobre as actitudes lingüísticas concretas son entendidas polas e polos informantes como menores que as que reciben das respostas dos pares. Este último é o colectivo onde as e os adolescentes han de procurar a súa integración, que é o que realmente lles interesa.

- c) ***Explicar cal é a autoconsideración que as e os entrevistados posúen da súa propia competencia na lingua galega, cal é o seu grao de autolexitimación como galegofalantes e determinar se esta percepción de si mesmos e mesmas inflúe no modelado dos seus hábitos lingüísticos.***

Unha análise primaria do idioma que as persoas informantes falan apunta ao feito da utilización dun galego distanciada da variedade dialectal da zona, presente aínda en falantes de maior idade. A pesar das habituais interferencias de transposición que proveñen co castelán, escoitadas repetidamente no galego falado de hoxe en día, o modelo estándar parece ser o preferido polas e polos nosos informantes para se expresaren. Elas e eles, nos testemuños que ofrecen na súa primeira etapa adulta, falan ou intentan falar un galego normativo. A observación exercida sobre elas e eles durante a súa adolescencia no instituto indica que nesa etapa sucedeu exactamente igual. Resumirei agora a valoración que elas e eles posúen sobre si mesmos como galegofalantes e sobre o idioma galego en xeral, e os problemas que deste último feito se van derivar, ao entrar a súa valoración sobre o idioma en contradición coa ideoloxía hexemónica no seu medio.

1. As e os nosos informantes vense en xeral como bos e boas galegofalantes, cando menos en comparación co que observan no seu medio. Porén, neste punto hai variacións interindividuais claras: mentres algunhas das informantes están lonxe de considerárense falantes plenamente competentes, outros si o fan, e nos seus testemuños chegan a narrar episodios nos que corrixen aspectos gramaticais ou léxicos empregados por falantes tradicionais e por persoas de maior idade.
2. As e os nosos informantes posúen unha alta valoración do idioma galego e da súa función na sociedade. Lembremos as características da mostra: son adolescentes que nalgún momento demostraron unha especial sensibilidade cara ao idioma galego e/ou que exerceron o seu uso dun xeito normal, non habitual no seu medio. En moitos dos casos, o contexto cultural inicial e a ideoloxía familiar reforzan o seu enfoque sobre o tema. Esta alta valoración da lingua galega, polo tanto, non debe sorprender.
3. Esta mesma alta valoración sobre o idioma galego e a súa función desexada na sociedade contrasta coa que aparenta ser habitual no seu

medio social e escolar. Esta confrontación de valores crea un conflito cando a práctica galegofalante, ou ben unha simple defensa teórica desa práctica exercida desde o idioma castelán, son postas en circulación e exhibidas nese medio. Prodúcese entón un choque no que a parte feble, aquela que representa a lingua minorizada, sae perdedora, de xeito que os hábitos lingüísticos galegofalantes dos e das informantes se resenten gravemente e chegan incluso a desaparecer.

Hai neste proceso aspectos que deben ser moi minuciosamente considerados. O choque aludido non se rexistra entre variedades dialectais do mesmo idioma, como as que se dan nos procesos históricos de normativización e unificación do mercado lingüístico (Bourdieu, 1991), unhas máis pretendidamente cultas e outras máis populares. Tampouco se trata dun choque entre dous idiomas, como no esquema colonial ao uso que dá orixe a procesos de substitución (Calvet, 1981) e a estratexias de mimetismo (Bhabha, 1994, 2016), un idioma considerado como lingua de cultura e outro considerado como desprovisto de cultivo literario ou carente de uso como lingua estandarizada, falto de calidade e de cultivo académico. Desde esta perspectiva, as características do conflito están máis en liña coas relacións de poder que obran por tras do uso do español e o inglés en programas escolares bilingües nos EUA (DePalma, 2010). Trátase dun choque entre dúas linguas lexitimadas, literarias, académicas e no caso galego cooficiais, que se supoñen, por exemplo, igualmente válidas para impartir materias escolares, coa diferenza de que aquí a lingua minorizada é a lingua propia do país. Ningunha destas circunstancias superestruturais serven para evitar que, a nivel do terreo, as e os adolescentes galegofalantes se vexan obrigados a abandonar a súa lingua ou a exercer, no mellor dos casos, o seu uso normal contra vento e marea.

***d) Estudar a paisaxe lingüística do centro educativo e dos seus arredores e determinar a súa influencia no modelado dos hábitos lingüísticos do alumnado informante.***

Este estudo da paisaxe lingüística (PL) e de como a súa configuración inflúe nos hábitos lingüísticos das e dos informantes é consecuencia do afondamento nas contradicións expresadas no punto anterior, nas que se daba conta das dificultades habidas para que

adolescentes galegofalantes ou con vontade de selo se expresasen con normalidade nesa lingua, académica e oficial, no seu medio escolar. Estas contradicións acadan niveis de paroxismo cando se toma en consideración que os feitos relatados nos puntos *a)* e *b)* deste mesmo apartado suceden nun ambiente físico escolar onde o idioma galego está nas paredes moito máis presente que o castelán. Resumirei primeiramente como é esta paisaxe lingüística, tanto interior como das inmediacións do centro educativos, coa que o alumnado entra en contacto durante a súa presenza e os seus traxectos diarios ao seu centro de ensino.

1. Despois do período de observación exercido durante varios cursos escolares mediante rexistros periódicos, conclúo que a PL interna está configurada por elementos (cartaces, paneis, avisos, grafites) que nunha porcentaxe do 84% están escritos en galego. Os elementos en castelán non representan máis do 12%. O 4% restante corresponde a elementos noutras linguas.
2. Atendendo á autoría da súa colocación, observo que a grande maioría dos elementos son desde a óptica do alumnado de orixe preferentemente *descendente*, isto é, colocados ben polo profesorado ou pola súa iniciativa, ou ben por outro persoal adulto que traballa no instituto. Son elementos que, en principio, teñen ao alumnado como destinatario.
3. Estes elementos descendentes representan porcentualmente o 73% do total, divididos entre os puramente descendentes, aqueles cuxa elaboración provén do mundo adulto e que foron colocados por membros do profesorado, e aqueles mixtos, elaborados polo alumnado nas súas clases e colocados polo alumnado a iniciativa e baixo supervisión do profesorado. Estes elementos descendentes está na súa grande maioría redactados en idioma galego.
4. Os elementos *ascendentes* que o alumnado elabora e/ou coloca nas paredes do edificio non representan máis dun 8% do total. En contraste cos que elabora ou coloca o profesorado, este tipo de mensaxes

repártense entre aqueles que están escritos en galego (normalmente de carácter reivindicativo) e os que están en castelán (outro tipo de anuncios e avisos).

5. A paisaxe lingüística externa inmediata ao centro escolar está maioritariamente en castelán nos elementos ascendentes (rotulaxe de negocios, publicidade, anuncios de variado tipo) e en galego nos descendentes, que son sobre todo anuncios institucionais (sinalización municipal ou escolar). Os grafites repártense entre galego e castelán, con presenza simbólica doutras linguas.
6. Rexístrase na rotulaxe de certos negocios próximos ao centro escolar un tipo de mensaxes híbridas nas que se dá un uso simbólico do galego, que consisten nun nome comercial neste idioma e unha información complementaria en español.

Unha tan forte presenza do idioma galego na PL, sobre todo no interior do edificio escolar, é a que serve de escenario para todas as situacións de discriminación por razón do uso da lingua galega que as e os nosos informantes testemuñan. Ha de haber sen dúbida uns factores que distancien o alumnado do seu medio alfabético no que vive dentro do recinto escolar e que permitan ou alenten as dificultades, ás veces insalvábeis, manifestadas polas nosas persoas informantes para faceren unha vida normal en galego. Dos seus testemuños extraio os seguintes factores:

7. A escasa atención ou atención selectiva cara á PL circundante. Existen testemuños das persoas informantes que certifican o feito de que a atención do alumnado a respecto das mensaxes escritas que aparecen polas paredes circunscríbese a uns intereses e momentos moi concretos.
8. Esta escasa atención leva á consideración do erro ou insuficiencia da acción do profesorado (principal artífice da configuración da paisaxe

lingüística) na súa estratexia de comunicación co alumnado a través das mensaxes presentes nas paredes do instituto.

9. Finalmente, existe, na valoración dalgunhas das persoas informantes, unha percepción de artificialidade na utilización do galego na PL interna, que se observa como un fenómeno ritualizado, pertencente ao mundo oficial e cun marcado carácter descendente que lles é alleo.

***e) Descubrir e interpretar cales, como son e a causa da existencia dos ámbitos de resistencia que o alumnado galegofalante entrevistado crea como espazos acoutados, dentro ou fóra do instituto, onde o uso da lingua galega flúe sen restricións.***

Un inesperado achado xurdido no transcurso da investigación foi a comprobación da existencia de certos lugares nos que as e os informantes fan efectivo ou imaxinan un uso libre e irrestrito do idioma galego, uns lugares fóra das respectivas casas nos que a utilización desta lingua ou ben é positivamente valorada ou ben, sen selo expresamente, pódese facer efectiva sen recibiren críticas. Uns lugares comparábeis a estes *lugares seguros* dos que falo están descritos na investigación sociolingüística e socioeducativa con nomes como *breathing spaces* ou respiradoiros (J.A. Fishman, 1991; O'Rourke, 2019) e *safe houses* ou casas seguras (Canagarajah, 1997). En concreto, as persoas informantes describiron os seguintes lugares seguros no seu testemuño:

1. O ámbito de certas actividades dentro do instituto, como as derivadas do funcionamento do equipo de (normalización e) dinamización da lingua galega (ENDLG/EDLG). Estas actividades, entre as que sobresa un programa de radio que o EDLG organizaba, permitían a creación dun pequeno círculo de alumnado no que o uso do idioma era temporal e localmente practicado sen restricións.
2. As redes sociais e o mundo virtual son concibidos por algunhas das persoas informantes como lugares onde se pode utilizar o galego máis

libremente que no mundo real. Para algunhas delas, a utilización do galego en redes sociais antecede e anuncia unha muda lingüística no mundo real que máis tarde se producirá desde o español cara ao galego. De todos xeitos, algunha informante dá conta da existencia de ataques por utilizar a lingua galega sucedidos tamén neste ámbito das redes. Estes ataques prodúcense en forma de comentarios improcedentes ou exixencias extemporáneas.

3. De todos os lugares seguros reais que as persoas informantes describen, o máis aludido é o chamado *Colectivo*, unha asociación cultural, principalmente xuvenil, con local propio e que opera na Vila, ben distanciada fisicamente do instituto. Este lugar, no que participan varias das persoas informantes e que funciona para elas como centro de reunión social, é referido nalgúns testemuños con cualificativos como *cómodo, tranquilizador, libre* ou *reconfortante*, a causa da ausencia da presión social que fóra dela sufrían por falaren en galego con normalidade, ou por quererem facelo.
4. Existe finalmente outro lugar seguro, que funciona entre o imaxinario e o real, que é a cidade de Santiago de Compostela como lugar desexado de realización galegofalante. Varias das persoas informantes, aquelas que durante a súa adolescencia tiveron no horizonte cursaren os seus estudos universitarios na USC, fan referencia a Compostela como lugar heterotópico onde poderían falar galego sen ter que soportar as restricións que atopan na súa Vila e no seu centro de ensino como galegofalantes mozos e normalizados.
5. Algunha informante fai referencia a outros microespazos seguros como pequenos círculos de amizades ou locais de ensaio musical, sempre fóra do instituto, como lugares onde se practicaba o uso do galego libremente e sen presión social en contra.

A propia existencia destes lugares seguros, creados como ámbitos de autorrealización como galegofalantes e de resistencia á presión social, denuncia, por contraste, a



incómoda e intranquilizadora situación que as e os informantes galegofalantes soportan fóra deles no medio social no que se desenvolven. O feito de que estes lugares se creen e se desenvolvan maiormente fóra do ámbito escolar é significativo, e será unha circunstancia a ter en conta cando máis tarde sexa interpretado o papel do centro educativo, na resposta ao obxectivo 2. Ademais, a necesidade da creación dos lugares seguros sustenta e aumenta a consideración social do feito de falar en galego como un estigma. Esta é unha consideración, por outra banda, ben presente na investigación sociolingüística galega (Formoso Gosende, 2013) que, aplicada ao noso caso, pasarei estudar con máis detalle no seguinte punto *f*).

***f) Determinar a relación entre as situacións de discriminación lingüística descritas polas persoas informantes e as que a investigación sociolóxica analiza e interpreta por outras causas estigmatizantes relacionadas co xénero, a etnia ou a orientación sexual.***

A aplicación dos marcos teóricos do estigma e do encubrimento ou *passing* abre unha nova e ampla perspectiva ao problema que estudamos. Este enfoque sérvenos para tomar en consideración os seguintes aspectos:

1. O estudo de situacións estigmatizantes existentes noutros contextos culturais e xeográficos por razón de xénero, opción sexual, etnia ou cultura, e a súa comparación co estigma por razón de lingua soportado polas e polos nosos informantes, enmarca o problema que tratamos nun universo de situacións comparábeis, que obedecen a causas semellantes, desenvólvense dun xeito equiparábel e xeran respostas moi parecidas.
2. A consideración como fenómenos de encubrimento das condutas das persoas informantes galegofalantes que se ven impelidas a mudar de lingua cara ao castelán abre unha nova interpretación da tais condutas, máis que como simple claudicación, como medida temporal e transitoria (Kanuha, 1999), partes dunha estratexia de resistencia

persoal orientada a eludir as fases máis acedas da presión social que se recibe do medio. Así consideradas, algunhas das condutas descritas de renuncia ao uso do idioma galego como lingua normal puideran ser entendidas como fenómenos de resistencia temporal, opcións tomadas en espera doutros tempos, da aparición doutras situacións, ámbitos ou lugares nos que o feito de falar galego con normalidade sexa entendido como socialmente aceptábel. A evolución posterior dos hábitos lingüísticos das persoas informantes, que en xeral tenden a retomar un uso máis normalizado do galego unha vez que abandonan o instituto, parece sustentar parcialmente este enfoque.

3. Rexístranse estratexias de encubrimento emprendidas por informantes neste traballo que resultan parcialmente falidas. Así debemos entender, por exemplo, as agresións verbais sufridas por razón de lingua por informantes que xa tiñan renunciado ao uso do galego cos pares, ou por informantes que, querendo falar en galego, encóbreanse e falan en castelán, mais exercen unha pública defensa teórica da lingua galega. Estas fallas estratéxicas equipáranse a outras descritas pola investigación (Sasson-Levy & Shoshana, 2013), xurdidas en contextos diferentes e distantes, mais que responden a uns esquemas moi semellantes, e veñen constituír un elemento máis dos que nos axudan a universalizar o problema.

O estudo do problema como fenómeno de encubrimento reafirma a necesidade de afondar na posíbel consideración dos ataques sufridos no medio escolar como fenómenos de acoso ou *bullying*. Resumirei as conclusións deste traballo verbo desta cuestión no seguinte punto, co que finalizará a exposición das respostas aos obxectivos específicos.

- g) Analizar detalladamente as descrições dos ataques recibidos por faceren uso da lingua galega en contextos non habituais fornecidas polas persoas informantes e estudar en que medida estes ataques merecen, tanto no seu discurso como á luz de***

***determinados marcos teóricos, a consideración de fenómenos de bullying ou acoso escolar.***

A resolución deste obxectivo foi obxecto dunha detallada análise e constitúe un dos seus aspectos fulcrais deste traballo. Tal e como está formulado, o obxectivo é duplo. Refírese, por unha banda, á consideración do fenómeno a partir das descrições extraídas do discurso das e dos protagonistas. Por outra banda, o obxectivo formula e anticipa unha descripción dos fenómenos das agresións estudada á luz dos marcos teóricos que proveñen da investigación educativa referida ao *bullying* ou acoso escolar. Comezarei pola primeira destas partes.

1. Rexístranse entre as persoas informantes dous discursos diverxentes e diferenciados, se ben non enteiramente excluíntes, sobre a causa, a entidade e as consecuencias dos ataques. O punto de encontro dos relatos sitúase no feito de que todas as persoas informantes dan conta de ataques de diversa índole sufridos en primeira persoa ou observados noutras a causa da utilización da lingua galega como normal. A partir daqui, as súas interpretacións diverxen.
2. Por unha banda, rexístrase en parte das e dos informantes un discurso orientado a rebaixar ou relativizar as causas e/ou os efectos dos ataques, sobre todo cando estes son narrados como efectuados sobre a súa propia persoa. Estas persoas rexeitan claramente que a condición de acosadas escolares poida ser aplicada sobre elas mesmas.
3. Porén, outro discurso describe os feitos dos ataques con crueza e sen a utilización de circunstancias atenuantes, e atribúe a súa causa directamente á utilización da lingua galega como normal polos e polas adolescentes galegofalantes atacados. Este discurso é o que vén cualificar, implícita ou explicitamente, os fenómenos dos ataques como acoso escolar.
4. O estudo e o contraste de ambos os discursos mediante a análise crítica (ACD) (Fairclough, 1989; Fairclough & Wodak, 2010; Wodak, 2011) e as técnicas propias da lingüística sistémico-funcional (LSF) (Halliday, 2014;

Halliday & Matthiessen, 2014) resalta a existencia de xeitos diferenciados de entender o problema entre as persoas informantes, e revela estratexias diferenciadas, ás veces contrapostas, para encaralo. En realidade, as estratexias utilizadas na defensa contra o estigma parecen ser tantas como informantes.

5. A utilización de repertorios estratéxicos diferenciados, posta de manifesto mediante a análise do discurso, permite diferenciar entre distintos perfís de actuación diante do estigma. Hai informantes que psicoloxizan o fenómeno dos ataques recibidos, levándoo cara á súa mente, e que introducen, chegado o caso, certos graos de autculpabilización. No entanto, outras persoas informantes, abren o fenómeno e introducen novos protagonistas que rompen o binomio acosador-vítima, de xeito que sitúan a problemática das agresións verbais por razón de lingua no terreo do social. Nas primeiras das persoas informantes adoitan predominar as actitudes pasivas como resposta ao problema. As segundas relatan accións proactivas para encarar a resposta ao estigma.
6. A análise do discurso revela unha última e importante conclusión. A indefinición ou a inexistencia da categoría de persoa adolescente importunada ou acosada por razón de lingua faise patente a través do estudo dos testemuños ofrecidos nas entrevistas. En contraste con outras categorías perfectamente definidas e mutuamente entendíbeis, que están ben asentadas no discurso habitual, como puideran ser as derivadas das agresións homófobas, étnicas ou de xénero, o grande esforzo discursivo investido polas persoas informantes para definir a entidade e as características das agresións observadas por razón de lingua apunta á inexistencia para eles e elas dun constructo que as abrangan.

A segunda das metas marcadas na formulación deste obxectivo ten que ver coa consideración dos ataques recibidos como fenómenos de acoso escolar, á luz da investigación existente sobre o tema. Consideremos, antes de nada, que as reaccións negativas que por parte dos pares e do profesorado sofren, segundo os testemuños, as

persoas informantes neste traballo son de entidade moi variábel, e van desde o simple comentario improcedente ou inoportuno de carácter esporádico até a agresión verbal continuada, de contido galegófono. Non todas as situacións descritas son candidatas a seren consideradas como parte dun fenómeno de *bullying*. A cuestión da existencia de acoso debe ser minuciosamente considerada tomando en consideración diversos aspectos:

7. Atendendo á clasificación tradicional do acoso, aquela que establece como requisitos para determinar a súa existencia os de intencionalidade, reiteración e desequilibrio de poder (Olweus, 1993), unha grande parte das situacións descritas sobre informantes deste traballo deberían ser efectivamente consideradas como pertencentes a tal categoría.
8. Esta clasificación tradicional é considerada por moitas persoas investigadoras como restritiva en exceso (*e.g.*, Carrera *et al.*, 2011), dado que, por exemplo, unha soa agresión de entidade, sen necesidade de ser reiterada, puidese ser considerada como parte constitutiva dun fenómeno de acoso. Atendendo ás definicións fornecidas desde este novo enfoque, o campo amplíase, xunto co rango de eventos aquí relatados que entrarían nesta máis extensa noción de acoso.
9. Máis estas dúas concepcións, a clásica e a reformulada, chocan con moita frecuencia e de xeito frontal coas autopercepcións das persoas que son protagonistas receptoras dos ataques, quen son en xeral moi renuentes a seren consideradas como vítimas de *bullying*. Esta discrepancia sobre a existencia de acoso entre investigadoras e protagonistas esta, por outra banda, documentada na propia investigación educativa: analistas e participantes semellan ter unha idea diferente do que é *bullying* e do que non (varios exemplos no capítulo de referencia), e iso é precisamente o que sucede con boa parte das e dos informantes neste traballo.

10. Con certeza, as biografías de persoas informantes que foron sufridoras de ataques por razón de lingua, e que a causa deses ataques se viron impelidas a renunciar ao uso do galego, dista de cadrar coas de adolescentes acosados, debido ao grao de socialización e ao éxito social acadado, tempo despois, no mesmo contexto escolar que os obrigou a mudar de lingua. Sufrir ataques, aínda con intención acosadora, non supón converter unha persoa en acosada permanente, sobre todo se a estratexia escollida para combater o estigma funciona o suficiente como para esquivar os intentos de agresión.
  
11. Aínda que dentro do conxunto de persoas informantes, debido á intensidade e á reiteración dos ataques que narran e á resposta obrada ante eles, haxa perfís ben próximos aos de adolescentes considerados como vítimas de *bullying*, outras actúan de tal xeito que son capaces de conxurar calquera intento de encurralamento social. A resposta á pregunta formulada no obxectivo sería, chegado o caso, expresada en termos graduais, cunha escala cun hipotético punto de corte bastante difuso entre o que podería ser considerado como *bullying* e o que non

En consecuencia con todo o anterior, considero máis pertinente variar lixeiramente o foco da pregunta. Non se trata tanto de situar os feitos que as e os informantes describen, e os que en menor medida se observan polo investigador, na escala do fenómeno do acoso. Trátase máis ben de tomar como referencia para a súa definición o dano infrinxido sobre as persoas agredidas e, principalmente, o efecto social acadado a través da acción dos ataques. Así podemos describir os ataques como accións que responden a unha considerábel presión social negativa sobre o feito de falar en galego con normalidade, principalmente exercida polos pares; que os ataques, en moitas ocasións crueis, producen malestar en forma de desasosego e insatisfacción á persoa adolescente que os recibe, ao tempo que a fan consciente de que falar normalmente a súa lingua representa no seu medio un estigma social; que a persoa atacada se ve na necesidade de recorrer a estratexias variadas para confrontar o estigma e que esas estratexias, que frecuentemente supoñen opcións de encubrimento co abandono da conduta estigmatizante, poden ou non resultar exitosas para o fin que se propoñen.

Dando unha volta máis de parafuso na socialización do problema, a cuestión sería agora incidir novamente nos efectos até definir cal é a función social que cumpre a presión en contra das e dos adolescentes galegofalantes no medio escolar descrito. Isto hanos levar, por unha banda, a reconectar coa visión sociolingüística do problema até reinterpretalo á luz da función que o idioma galego cumpre na sociedade de hoxe. Por outra banda, faise necesaria unha interpretación que afonde nun dos grandes temas filosóficos das últimas décadas, que xira ao redor da esencia do poder e como este se transmite ao longo do corpo social a través das condutas das persoas. Na resolución das cuestións formuladas no obxectivo xeral 1 procurarei dar unha resposta a estes dous temas.

## RESPOSTA AOS OBXECTIVOS XERAIS

### OBXECTIVO 1

***A partir do seu propio testemuño e da observación continuada exercida polo investigador, explorar e interpretar os sucesos que conforman a experiencia vital dun número de adolescentes que fan ou aspiran a facer un uso normal da lingua galega nun contexto escolar vilego e maioritariamente castelanfalante. É este un contexto que a raíz da observación espontánea previa se presume adverso cara un uso normalizado da expresión en idioma galego por persoas desa franxa etaria.***

Durante o desenvolvemento deste traballo fun dando conta de diversos aspectos que definen a situación das persoas informantes como galegofalantes efectivas ou con vontade de selo no contexto escolar. Así, resumidamente, fun expoñendo que un bo número de crianzas galegofalantes por orixe familiar mudan de lingua cara ao español ao contactaren coa escola, que as que seguen falando en galego no novo medio fano en situación de singularidade, que cara ao final da educación primaria estes e estas galegofalantes comezan a recibir ataques de diversa intensidade por parte dos pares a causa do seu hábito lingüístico, que estes ataques se fan insoportábeis nos primeiros anos do instituto até o punto de que as e os adolescentes atacados deciden abandonar o uso do idioma galego para comunicárense con compañeiras e compañeiros en castelán. Tamén fun dando conta de que

aquelas crianzas galegofalantes que mudaran de lingua ao entraren na escola adoitan levar o conflito cara ao seu interior e experimentan situacións de desasosego e insatisfacción que levan en privado; que en varios momentos da súa escolaridade intentan retomar o uso normal do galego e fracasan a causa da reacción negativa dos pares; que, xa adolescentes, as poucas que fan efectiva tal mudanza deben pagar portaxes en termos de socialización e que os ataques que reciben algunhas delas despois de mudaren de lingua son extremadamente crueis. Expuxen tamén os feitos de que, ao lado dunha parte de docentes que fomentan no alumnado o coñecemento e o uso do galego, existen membros concretos do profesorado que actúan puntualmente en contra do alumnado galegofalante, e que nas súas recriminacións públicas acostuman buscar a complicidade do resto do alumnado. Salientei tamén a existencia dun duplo discurso nas persoas informantes verbo das agresións por razón de lingua, un discurso por un lado relativizador dos ataques, por outro recoñecedor da súa dureza e dos seus efectos sobre as e os adolescentes atacados. Finalmente, e quizá como o máis desconcertante de todos estes feitos, sinaléi que todos eles suceden nun ambiente escolar formalmente galeguizado en canto á paisaxe lingüística que se observa na institución que lles serve de escenario, e ten lugar dentro dun contexto legal e pedagóxico que di consagrar a igualdade entre as dúas linguas e fomentar o respecto entre as persoas. Unha análise desta contraditoria situación faise a todas luces necesaria.

A primeira das análises virá da man da sociolingüística. Para iso retomarei unha cita xa presente nun dos primeiros capítulos deste traballo e que, dun xeito claro e sinxelo, resume para a sociolingüística crítica a situación do idioma galego na nosa sociedade de hoxe. Trátase da sentenza de Freixeiro Mato, cando defende a existencia, por algúns negada, dun conflito lingüístico galego “que permanece oculto ou latente cando as persoas galegofalantes renuncian ao uso da súa lingua en determinados contextos ou fan deixación dos seus dereitos lingüísticos, mais que se activa cando pretenden exercitalos” (2009a, p. 63). Cómpre traducir o sentido desta frase á linguaxe particular dun centro educativo como o que estudamos. En realidade, dentro do centro de ensino non está prohibido falar en galego. Falar galego é incluso un requisito necesario para o alumnado aprobar unha das materias, a de lingua e literatura galega. É tamén moi recomendábel en certas ocasións, tanto para as e os docentes como para alumnas e alumnos, facer un uso ritual dese idioma que coincida con celebracións anuais, cerimoniais concretas ou certas actividades estandarizadas. Igualmente, é ritualmente normal desenvolverse nun ambiente físico onde case todo aparece escrito en idioma galego. Estas serían as situacións onde o conflito lingüístico permanecería latente ou oculto, até o punto de que se podería obter a sensación



de que nunca tivese existido. O problema vén cando esas persoas galegofalantes ás que Freixeiro fai alusión, adolescentes no noso caso, pretenden, con maior ou menor grao de consciencia, exercitar os seus dereitos lingüísticos e facer do galego a súa lingua normal, é dicir, falalo habitualmente tanto con profesores como con pares. Neste caso é cando o mecanismo da presión social se activa e ese feito de falar en galego con normalidade se converte para un membro do alumnado nunha tarefa custosa no mellor dos casos, imposible na maior parte deles. O discurso oficial da outra parte da sociolingüística galega, daquela que, mentres nega ou relativiza o conflito (V. García en Obelleiro, 2020; R. Rodríguez, 2015), alenta visións autocualificadas de *amáveis* e *cordiais*, e que está representada no paradigma do bilingüismo harmónico (Regueiro Tenreiro, 1997, 2001), choca frontalmente contra os feitos relatados nos testemuños dos e das nosas informantes e fica espido ante a evidencia que elas relatan. Segundo as formulacións e os obxectivos do bilingüismo harmónico, que representa o paradigma que sustenta a política lingüística desde hai varias décadas, ningún dos episodios relatados neste traballo debería ter sucedido. Mais, segundo o testemuño de quen nos informa, sucederon.

A aplicación ao caso que nos ocupa desta máxima sociolingüística, que define un importante aspecto do conflito lingüístico galego, preséntase como relativamente sinxela. Algo máis complicada parece a tarefa de interpretar o feito de que sexan os pares os que aparezan nos testemuños das persoas informantes como os maiores protagonistas das súas mudanzas de conduta lingüística, dos seus abandonos da lingua galega e das grandes dificultades que relatan para exercer o dereito de expresárense normalmente nela. Aínda que existen, os ataques que máis contribúen ás claudicacións no uso do idioma galego non proveñen daquelas persoas máis teoricamente investidas de poder, os docentes e outros adultos, senón que proveñen dos propios pares. As poucas agresións dos docentes relatadas neste traballo prodúcense en público e parecen destinadas precisamente a procurar a complicidade dos pares no intento de acurrallar o adolescente galegofalante: os docentes implicados neste tipo de condutas parecen coñecer ben o terreo que pisan. Para as e os nosos informantes, non é tanto desde arriba desde onde aparece o problema. É desde o costado.

Entendo a presión que as e os informantes describen en contra do uso do idioma galego como un mecanismo de control social, reprodutor da ideoloxía dominante e destinado a limitar o uso do galego polas xeracións máis novas como un idioma normal que soborde o ámbito de cerimonias, ritos e outros usos estandarizados; un mecanismo que colabore na perpetuación tanto da lingua como dos seus falantes como subsidiarios eternos da lingua e

dos falantes do español. Para tratar de explicar o funcionamento deste mecanismo que no noso caso parece actuar, como vemos, principalmente desde o lado e non desde o cimo da sociedade, recorrerei primeiramente á interpretación que desde a filosofía aplicada aos fenómenos sociais se fai sobre a circulación do poder ao longo do corpo social. Unha inestimábel achega de Michel Foucault (1977, 1979, 1998) é a de trasladar o foco do estudo do poder desde a discusión pola súa posesión até a descrición do seu funcionamento e expansión a través da sociedade, levado, como non, polas persoas. Este enfoque é un dos varios posíbeis sobre como entender a esencia e o impacto do poder, mais aquí hanos servir ben para interpretar o que se relata. Para Foucault (1977), a definición desta microfísica do poder “que os aparatos e as institucións poñen en xogo” (p. 26) supón o entendemento do poder como algo que “se exerce máis que se posúe”, concibido polo tanto como unha estratexia e non como unha propiedade. Este poder, por outra parte “non se exerce simplemente como unha obriga ou unha prohibición sobre aqueles que ‘non o teñen’; *invísteos*<sup>36</sup>, *pasa por eles e a través deles*”, creando un conxunto de relacións que “descenden fundamentalmente no espesor da sociedade” (*op. cit.*, p. 27, énfase miña). Investidas ou invadidas, as persoas pasan a xogar un papel activo na transmisión das directrices do poder que os aparatos e as institucións poñen en xogo. Noutras palabras, os poderosos non o serían se non recadasen, mediante diversos mecanismos, non só o consentimento e a complicidade, senón a implicación activa das persoas que transmiten e espallan a súa mensaxe ao longo do corpo social. Daquela, os efectos do poder, transmitidos ideoloxicamente e traducidos en mudanzas e modulacións das condutas das persoas, non son sempre recibidos como forzas que proveñen das clases dominantes, é dicir, que se dirixen desde o cimo cara ao fondo da sociedade estratificada, senón que son observados como provenientes dos pares que temos ao noso carón. Para Foucault (1998, p. 93) “o poder está por todas partes; non porque abrangá todo, senón porque vén de todas partes”. Ademais, nese proceso as persoas que actúan como transmisoras e reprodutoras das directrices ideolóxicas do poder –cun maior, un menor ou un inexistente grao de consciencia– teñen tempo para recrear e mellorar o funcionamento da transmisión, facéndoa máis efectiva e adaptada aos requirimentos que as diferentes situacións van exixindo.

---

<sup>36</sup> A expresión orixinal en francés “il les *investit*, passe par eux et à travers eux” (Foucault, 1975) é curiosamente traducida nunha das edicións españolas consultada como “los *invade*, pasa por ellos y a través de ellos” (Foucault, 2009). Esta expresión, sen dúbida máis radical e intensa que a orixinal, engade un interesante matiz para entender o proceso que se explica. Porén, outras traducións, como a inglesa (Foucault, 1977) ou a portuguesa (Foucault, 1999), manteñen o *investe* orixinal.

Fagamos uso da metáfora e imaxinemos, tal e como está suxerido en Foucault, a microfísica que espalla o poder ao longo da sociedade como a transmisión dunha enerxía física, como o calor ou a electricidade, a través de corpos en contacto. No seu camiño a enerxía que se propaga atopará materiais con diferente grao de condutividade, que facilitarán máis ou menos a súa transmisión. Haberá materiais condutores ou supercondutores, que farán máis rápido e doado o espallamento. Tampouco lle será difícil atopar centros reprodutores, reemisores que amplíen, vigoricen e modulen o sinal e o difundan con máis eficacia polas rexións veciñas. Pola contra, tamén atopará resistencias, lugares por onde a enerxía, ou ben non pasará, ou ben farao en cantidades moi reducidas. Estes serán lugares onde, con sorte, se poderán crear ámbitos libres do seu influxo, pequenos universos acoutados no tempo e no espazo onde se neutralice ou incluso se reverta a súa transmisión. Para Foucault (1977, p. 27), as relacións que “non son unívocas, definen puntos innumerábeis de enfrontamento, focos de inestabilidade que comportan riscos de conflito, de loitas e de inversión, polo menos transitoria”. Con todo, estas inversións transitorias das relacións non son quen de impedir que, na grande escala, ese esquema da transmisión infinitesimal do poder siga funcionando e cumprindo eficazmente o seu papel de ordenamento e control social.

Se traducimos o funcionamento desta microfísica do poder ao noso caso non nos será difícil identificar as directrices que se espallan, nin os protagonistas de espallalas, nin os espazos de resistencia e os ámbitos de inversión transitoria que se crean no proceso. A directriz básica é a que os tempos exigen: a consideración práctica, necesaria para o mantemento das relacións de poder existentes, dos idiomas galego e español como diferentes canto ao capital simbólico que atesouran. Certamente, nada novo até o momento, pois esta consideración xunto con esta directriz, se veñen exercendo en Galiza desde hai moitos séculos. Non obstante, é historicamente novidoso o feito de que esta directriz se estea a exercer a día de hoxe nun contexto inédito, cunha presenza do galego nos currículos escolares garantida e unha recomposición do papel da lingua galega na sociedade que progresivamente a confirma —á vez que a confina— como lingua de cultura. A raíz dos datos achegados neste traballo, pódese afirmar que o punto de enfrontamento que aquí se relata e se estuda estase dando sobre o terreo, a nivel de infraestrutura, e que está provocado por un intento de impedir un desenvolvemento do idioma galego como idioma normal que o libere do confinamento e o estenda fóra dos ámbitos de actuación que socialmente ten permitidos. Os protagonistas de espallar a directriz serían principalmente os pares, cando menos aqueles que actúan como supercondutores e reprodutores da directriz establecida, cuxa acción non logra ser enteiramente neutralizada dentro do centro de ensino e que

acaban gañando, aínda que for temporalmente, a partida. Os ámbitos de resistencia que inevitabelmente se crean a partir deste proceso de transmisión infinitesimal do poder residirían en opcións estratéxicas individuais, como os actos de encubrimento temporal ou permanente, e sobre todo, en respostas de carácter colectivo, como a creación deses lugares seguros onde falar galego é un feito non só aceptado, senón socialmente valorado. Son microespazos e microtempos onde eventualmente se chega a facer efectiva esa inversión de forzas.

## OBXECTIVO 2

***Co pano de fondo do conflito lingüístico galego, explicar e interpretar o papel práctico que, alén de formulacións legais ou teóricas, o centro educativo cumpre en canto á transmisión de ideoloxías, á creación de actitudes e ao fomento de hábitos lingüísticos entre o alumnado.***

A primeira cuestión que formula este segundo obxectivo xeral xira, como vemos, ao redor da transmisión de *ideoloxías*. Aínda que sexa brevemente, creo necesario incidir no significado deste concepto. Como afirma McLellan (1986, p. 1), “a ideoloxía é o concepto máis esquivo de toda a ciencia social”. Sabemos que é recorrente na linguaxe política de todos os días que as persoas reserven o termo *ideoloxía* para definir o pensamento dos seus rivais ideolóxicos, ao tempo que para o seu propio pensamento aplican outros máis amábeis ou menos pexorativamente considerados, como o de *conciencia* ou *sentido común*. “A ideoloxía e o pensamento dos outros, raramente o noso propio. Que o noso pensamento poida ser ideolóxico e unha suxestión que rexeitamos case instintivamente, non vaia ser que os alicerces das nosas máis prezadas conviccións resulten estar compostos de areas movedizas máis do que nos gustaría”, sinala o mesmo autor, na mesma obra e páxina. Co obxecto de saír do nó gordiano que se nos presenta coa múltiple consideración do termo entre diferentes autores e correntes de pensamento, (véxase Iglesias Álvarez, 2002; p. 17 e seguintes), escollerei a do lingüista Norman Fairclough, baixo a cal as ideoloxías son “supostos do ‘sentido común’, que están implícitos nas convencións sobre as que a xente interactúa lingüisticamente, das cais a xente normalmente non é consciente” (Fairclough,

1989, p. 2). A pesar de que esta definición obriga a unha aclaración secundaria, a que afirma que eses supostos que proveñen do *sentido común* “poden estar ideoloxicamente modelados por relacións de poder” (*op. cit.*, p.4), é especialmente válida para o caso que estudamos por dúas razóns. Unha é a suposición de inconsciencia das persoas canto ao seu propio papel de posuidores de ideoloxía e transmisores ideolóxicos. A outra é a relación que establece entre ideoloxía e linguaxe ou, máis concretamente, de como a ideoloxía se transmite a través de canles lingüísticas.

O vínculo entre as ideoloxías, a linguaxe e o poder, cuxa transmisión infinitesimal tratei de aplicar ao caso que nos ocupa na resposta ás cuestións formuladas no obxectivo 1, queda clara neste enfoque de Fairclough, para quen “a ideoloxía é o principal medio de fabricar consentimento” (*op. cit.*, p. 4) e “a natureza ideolóxica da linguaxe debería ser un dos maiores temas da ciencia moderna” (*op. cit.*, p.3). As *actitudes* referidas na formulación do obxectivo serían as manifestacións públicas, observábeis e comunicábeis das ideoloxías, valores, conviccións e principios das persoas. Os *hábitos lingüísticos* serían as materializacións das actitudes lingüísticas, aplicadas neste caso á escolla entre galego e español como lingua de uso normal polo alumnado. A modo de exemplo, as *conviccións* sobre a necesidade do uso da lingua galega como normal, derivadas moi probabelmente da súa crenza no *principio* da igualdade entre as persoas, é capaz de xerar en informantes como Abel, Rosa ou Olalla *actitudes* públicas de defensa teórica da lingua diante dos seus pares, mais non até o punto de mudaren os seus *hábitos lingüísticos* e poñérense a falar galego con normalidade mentres estean no instituto.

Creo que papel práctico que o centro educativo cumpre en todo o que obxectivo formula é imposíbel de definir sen entrarmos antes en dúas consideracións. A primeira é a concepción dese centro educativo como un ente complexo e multivariado, composto por persoas e colectivos que interactúan a través de prácticas, ideoloxías e obxectivos diversos e en ocasións contrapostos. Unha definición do centro debe incluír a análise do papel que cada un dos axentes xoga nesta rede de relacións. A segunda consideración, que é en boa parte produto da primeira, é a existencia, parella ao currículo oficial concibido como o conxunto de actividades programadas e contidos educativos estandarizados que se imparten, dun *currículo oculto* (Apple, 2019; Jane R. Martin, 1976; Torres, 1994) do centro educativo, que discorre por vieiros moi diferentes ao oficial e que modela a aprendizaxe experiencial do alumnado tanto ou máis do que o fai este. De certo, a inmensa maioría dos acontecementos relatados neste traballo forman parte do currículo oculto que o centro educativo proporciona.

Para definir o papel que o centro educativo xoga en todo este proceso estudarei primeiro a función que representa cada un dos colectivos humanos que o compoñen: alumnas e alumnos, docentes e outras persoas adultas e, brevemente, pais e nais. Na resposta ao obxectivo 1 facía referencia a conceptos como o *capital simbólico* que en distinta medida posúen as linguas española e galega. Parellamente ao capital simbólico, falaremos da *violencia simbólica* como un daquel conxunto de procedementos a través dos cais as e os adolescentes galegofalantes son importunados, incomodados ou directamente agredidos a un nivel verbal, de xeito que a acción dos pares foi capaz de modelar a súa conduta e os seus hábitos lingüísticos. Ambos son conceptos tomados de Pierre Bourdieu, para quen, desde unha visión radicalmente antisaussureana que está na raíz deste traballo, proclama que “á parte dos usos literarios da linguaxe (e especialmente os poéticos), é raro que na vida diaria a linguaxe funcione como un mero instrumento de comunicación” (Bourdieu, 1991, p. 66), se entendemos dita comunicación como a simple emisión e recepción dunha mensaxe textual e explícita, rexida polas leis da gramática. A linguaxe é moito máis; a súa semántica é moito máis complexa. Boa proba disto son as e os nosos propios informantes, persoas que non son recriminadas por dicir o que din, é dicir, polo contido textual das súas palabras, senón que o son en virtude desa outra semántica paralela que supón dicilo mediante o uso doutro código diferente, neste caso unha lingua estigmatizada. Para Bourdieu os intercambios lingüísticos son “relacións de poder simbólico nas cais se materializan as relacións de poder entre falantes ou entre os seus respectivos grupos” (*op. cit.*, p. 37). O enfoque que el nos achega sobre a linguaxe como produto sobre o que operan as leis do mercado, como obxecto desexado de posesión, símbolo de poder e ferramenta da súa difusión ao longo do corpo social, faise especialmente válido para explicar procesos que aquí se detallan, dos que as alumnas e alumnos do centro educativo son protagonistas de primeira orde.

A obra de Bourdieu é especialmente prolixa no labor de identificar e describir os mecanismos a través dos cais unha lingua se impón a outra, ou ben de analizar como unha variedade concreta dunha lingua, mediante un proceso que se describe a partir dos conceptos mercantilistas de *capital simbólico*, *lingüístico* ou *cultural*, se converte na variedade estandarizada, socialmente valiosa, posuidora e difusora de poder. Como procedemento desa difusión do poder a través do uso da lingua, a violencia simbólica á que antes facía referencia é entendida como un repertorio de actitudes, non necesariamente mais con moita frecuencia lingüísticas, que actúan “por baixo do nivel da consciencia” (*op. cit.*, p. 52), que se manifestan como intimidatorias cando responden a unha diferenza

social entre as persoas, expresadas en termos do capital simbólico que exhiben. O exemplo explicativo que utiliza Bourdieu, bearnés, fillo de labregos e falante nativo dunha variedade gascoa do occitano, como demostrativo desta violencia “invisíbel e silente” é o da intimidación inherente á pronuncia do *r* velar, normativo e de calidade no francés, diante de falantes supostamente meridionais que utilizan o *r* alveolar na súa linguaxe habitual. Se esta intimidación é capaz de ser exercida no caso francés con base nunha diferenza meramente fonolóxica, imaxinemos o efecto capaz de producir no noso contexto o uso de dúas linguas diferenciadas, unha de calidade e de poder, a outra xeralmente percibida unha veces como subordinada, outras como desafiante. De facto, este tipo de condutas elementais de violencia simbólica, entendidas como intimidatorias, exercidas a causa do uso da lingua galega, está descrita en varias das nosas persoas informantes. Véxanse, por exemplo, a expresión de Helena referida á actitude de certos docentes no extracto INF 29 ou as imprecisas definicións de Amaro sobre as reaccións dos pares nos extractos SIN 01 e 02.

Mais non é na intensidade do efecto onde quixera incidir agora, senón na súa actuación “fóra das esferas da consciencia e da coacción” (Bourdieu, 1991, p. 51), é dicir, como actos sociais e intercambios lingüísticos que se producen dun xeito eminentemente mecánico e non enteiramente consciente. A natureza parcialmente inconsciente da expresión lingüística é un fenómeno apaixonante, do que procuramos tirar o máximo partido, por exemplo, mediante a análise crítica do discurso e a lingüística sistémico-funcional, que son enfoques e técnicas destinadas a sacar á luz os aspectos máis ocultos da linguaxe para desvelar, a través deles, certos fenómenos sociais. Para ilustrar até que punto o lingüístico está profundamente imbricado cos estratos máis profundos da personalidade, utilizarei un exemplo anecdótico que provén da propia de Pierre Bourdieu. É moi revelador que este autor, estudoso dos procesos de imposición de linguas e variedades lingüísticas, creador de conceptos que poñen de manifesto inasumíbeis situacións de desigualdade entre as persoas exercidas a través de canles lingüísticas nas que entran a fonoloxía e a prosodia, se declare “horrorizado” do seu propio sotaque occitano-gascón e do doutras persoas meridionais pertencentes ao mundo da cultura. “Non debería ser así, é o meu traballo comprendelo. É o meu propio acento, aínda que para min é horríbel” (Carles, 2001; min. 54), manifesta un Bourdieu que aplica á súa propia actitude o seu propio concepto de violencia simbólica. Ao facelo, expón abertamente un conflito entre a súa razón e o seu *habitus*, ese outro concepto bourdieuano do que máis tarde me servirei.

Despois destes exemplos, que pretenden explicar como o lingüístico funde as súas raíces no terreo pantanoso do inconsciente, renova o seu valor a definición que Fairclough facía sobre a ideoloxía e a súa transmisión a través de convencións expresadas a través de canles lingüísticas “das que a xente normalmente non é consciente” (Fairclough, 1989, p. 2). Durante boa parte deste traballo, con base nos testemuños dos e das informantes, téñome referido ao colectivo dos *pares* como artífices e impulsores da maior parte das mudanzas de conduta obradas polas e polos informantes, unha mudanzas que na súa práctica totalidade se obraron en detrimento do uso do idioma galego. É hora de analizar estas actitudes baixo o foco da transmisión *inconsciente* das directrices do poder, do que poida haber de tal inconsciencia nas actitudes dos pares no seu labor de difusión dos seus contidos ideolóxicos. Isto supón avaliar que parte da súa conduta é produto da súa vontade consciente e cal éo do *habitus*, ese conxunto de disposicións “inculcadas, estruturadas, duradeiras, xenerativas e transportábeis”, que inclinan os individuos a actuar dun ou doutro modo, mais que non responden enteiramente ao dominio da razón (véxase a definición de Thompson (ed.) en Bourdieu, 1991, p. 12).

Os eventos que as e os informantes identifican nos seus testemuños como determinantes para obrar as mudanzas lingüísticas que relatan son, como vimos ao longo de todo este traballo, diversos en canto á súa intensidade e á súa intencionalidade. No momento de cualificalos como fenómenos de *bullying*, suxerín como unha das opcións a de tratalos nunha escala cuxo hipotético punto de corte sería un espazo moi difuso entre o que podería ser considerado como acoso e o que non. Unha escala parecida (e probablemente paralela) é a que podemos utilizar como referencia para xulgar o nivel de consciencia dos ataques, cos meramente produto do *habitus* nun extremo e os máis agresivos, planificados e conscientes no outro. Un exemplo dese *habitus* aludido polas propias persoas informantes sería o que Vitoria define no extracto SIN 28, cando achaca os ataques recibidos por parte dos pares a unha reprodución mecánica, non intencionada, “rutinaria [...], como de herdanza [...], que formaba parte do seu imaxinario colectivo [...]. O de sempre”. Outro exemplo sería a comentada insistencia na utilización da palabra “típico” por parte dalgúns informantes, interpretada como intento de naturalización ao describiren persoas ou ataques recibidos por razón de lingua (véxase o punto 14.1. *A diverxencia Uxío/Abel*). Lembremos, por outra banda, que o ataque que Vitoria relata ten que ver cunha groseira expresión dun compañeiro escrita no caderno da alumna, unha expresión que, en termos de Bourdieu, pon de manifesto a enorme carencia de capital simbólico que o seu autor lle atribúe ao idioma galego en comparación co castelán.



No polo oposto da escala da consciencia teríamos ataques como os que Ánxela relata en SIN 14B e seguintes, que parecen supor un certo grao de planificación e de coordinación. Aínda así, Ánxela é unha informante que se mostra sensíbel ante o descoñecemento e a inmaduridade dos seus atacantes, dos que pensa que “estaban en secundaria pero aínda eran cativos” (SIN 14E), e que deberían mudar a súa mentalidade para aprender “a poñerse no lugar dos demais, das minorías” (SIN 18). Reparemos no paradoxo: aínda nun dos casos máis extremos, a propia adolescente agredida é capaz de sinalar (anos despois, cando reconstrúe o evento) a infantil inconsciencia ou a evidente ignorancia dos seus atacantes como unha das causas dos ataques. Certamente, se as anteditas definicións de Fairclough e Bourdieu fan fincapé na natureza parcialmente inconsciente dos intercambios lingüísticos, hai razóns para pensar que esa inconsciencia será, en comparación cos adultos, moito maior en alumnas e alumnos de doce a quince anos, que son os que maioritariamente aparecen sinalados como autores dos ataques.

Creo pertinente diferenciar agora eses dous elementos que parecen estar detrás destes ataques sufridos por Ánxela e, por extensión, detrás doutros perpetrados sobre as e os nosos informantes. Un é a *inconsciencia* dos seus atacantes, esa característica que xa estudamos como propia da transmisións ideolóxica a través de canles lingüísticas, relacionada co *habitus* ou xeito de actuar aprendido por inculcación, vivenciado e expresado en boa medida fóra das esferas da razón. As persoas que atacan a Ánxela actúan dese xeito porque para elas o galego é *de por si* unha lingua inferior e impropia dunha persoa adolescente. Isto vigorízase a elas, castelanfalantes, como axentes da transmisión do poder e lexitimas para actuar como actúan a través dun repertorio de actitudes, lingüísticas ou non, que serán exercidas dun xeito basicamente mecánico. O outro compoñente da actitude atacante, moi relacionado co anterior, é o *descoñecemento*, a ignorancia ou a falta de información que elas poidan posuír sobre o tema no que inciden, o cal nos remite a dominios da consciencia e do coñecemento informado. As persoas adolescentes atacantes pouco deben saber (ou pouco deben ter interiorizado o coñecemento que lles puidesen ter dado) sobre os feitos obxectivos de que o galego foi historicamente unha lingua de calidade, que deixou de sê-lo cando o seu país perdeu para a súa desgraza peso relativo no mundo, que a lingua castelá foi introducida polas clases dominantes que mantiveron os seus antepasados en situación de submisión e, quizá, de pobreza extrema e que desde hai século e medio, con maior ou menor acerto, unha activa minoría de galegas e galegos está empeñada na recuperación da lingua como elemento primordial dun renacemento do país que, de acordo coa súa intención, habería de redundar en que todas e todos vivamos mellor no futuro.

Parece evidente que estas dúas circunstancias, inconsciencia e descoñecemento, xunto con outras psicolóxicas como a inmaduridade ou a agresividade adolescente da que as persoas atacantes puideran facer gala, se combinaron e reforzaron mutuamente como causas dos ataques. Reléase a reconstrución dos feitos que Ánxela fai en SIN 14B e repárese na diferenza de capital cultural que Ánxela significa como existente entre ela e os seus atacantes. Mais, infelizmente para a informante, a divisa na que Ánxela é rica carece de valor no mercado do patio de recreo.

Con todo, a propia Ánxela manifesta no seu testemuño que esa mentalidade desas persoas que están molestas “por ser algo do que descoñece(n)” e que son de “mente moi pechada”, “ten solución”, que todo é cuestión de facerlles ver “máis alá”, e remite novamente ao campo da consciencia e o coñecemento como saída ao problema (véxase o imprescindíbel extracto SIN 18). Este campo do coñecemento, a través do currículo oficial, é o propio do centro educativo. Vexamos agora que é o que o noso centro educativo fai, actuando a través dos seus profesores e profesoras e doutro persoal adulto, para facer *ver máis alá*, abrir as mentes dos seus alumnos e alumnas e darlle solución, modificándoo, a este estado da cuestión.

En principio, as palabras de Ánxela sobre a existencia dunha solución que, no contexto no que nos situamos, corrixa as actitudes dos alumnos e alumnas sobre as condutas estigmatizadas que observan nos seus pares parecen estar ben orientadas. Nun ámbito diferente ao lingüístico que aquí estudamos, no diario de campo hai rexistros que testemuñan a miña percepción persoal sobre a existencia dun avance progresivo en canto á aceptación da vivencia en liberdade, por parte do alumnado, das opcións afectivo-sexuais de cada quen. Existiu, certamente, unha acción favorábel do centro educativo, que se materializou na introdución do currículo de contidos e actividades que traballaban o tema da igualdade e na intervención de persoal especializado en obradoiros organizados para o alumnado de todas as idades por volta da liberdade de elección afectivo-sexual e á experiencia das persoas transxénero. Unha corrente externa ao instituto, permisiva e liberadora, favorábel á liberdade de elección e á aceptación das diferenzas, fíxose presente de xeito crecente na sociedade e na cultura popular, até o punto de que se converteu en tema frecuente na cinematografía aplicada á aula (*e.g.*, Educación 3.0, 2019; En femenino, sen data; Saiz, 2019; Tiching, 2019). Esta corrente, xeradora de amplos consensos sociais, foise abrindo paso dentro do centro educativo, vencendo resistencias durante varios anos consecutivos, de modo que as actitudes externas do alumnado foron mudando. Sabemos que a aceptación plena da liberdade afectivo-sexual está aínda lonxe. As persoas que se

situán fóra da heteronormatividade seguen, seguramente, a soportar a violencia simbólica de moitas e inxustas situacións estigmatizantes, tanto dentro como fóra do centro. Mais non se pode, creo, negar o camiño andado. Durante o período de observación, o troco de mentalidade que se operaba fóra, na sociedade, tiña o seu reflexo dentro do instituto; isto contivo, atenuou ou eliminou posíbeis reaccións en contra que puidesen vir, entre outros, do profesorado máis refractario á mudanza. A evolución en sentido positivo do coñecemento e da aceptación da diversidade sexual e de xénero é un exemplo práctico de que o centro educativo ten marxe de manobra para obrar en favor de principio da igualdade entre as persoas e de cumprir medianamente ben os obxectivos que nese campo se marca.

Outro problema diferente represéntao, dentro do centro educativo, todo o relacionado co estigma que lle supón ao alumnado falar en galego con normalidade, e coa mínima consideración da normalización social da lingua galega como un obxectivo asumíbel e partillado entre docentes. Neste caso, as resistencias de parte do profesorado, tal e como se describe en varios apartados deste traballo, fixéronse ben evidentes. Ao lado de actitudes de resistencia pasiva, manifestada, por exemplo, no escaso nivel de cumprimento da normativa que regula o uso do galego nas aulas que as e os informantes relatan, existen por parte do profesorado esas accións controladoras, panópticas no sendo foucaultiano (véxase Foucault, 1977; pp. 195-228) sobre o alumnado lingüísticamente díscolo que se relatan no capítulo 7 *Efectos da singularidade como galegofalantes e ataques por razón de lingua provenientes do profesorado*. Sería interesante estudar en máis profundidade até que punto estas accións se deben á inexistencia dun consenso social amplo sobre o problema da lingua galega, nunha sociedade na que as posturas negacionistas sobre o conflito lingüístico son, por exemplo, abertamente expresadas tanto polos políticos encargados da elaboración dos currículos e da ordenación do sistema educativo (e.g. R. Rodríguez, 2015) como polos máximos responsábeis da política lingüística autonómica, aínda que para insistir na súa negativa teñan que recorrer a algún pequeno malabarismo conceptual (Obelleiro, 2020).

Aínda así, dentro do centro educativo prodúcese unha acción efectiva do profesorado, principalmente o de lingua e literatura galega, mais tamén o profesorado doutras materias e outro persoal adulto, que traballa con esforzo e dedicación aspectos curriculares e extracurriculares de interese sociolingüístico. No testemuño das persoas informantes dáse conta de efectividade real deste labor como creador dunha conciencia sobre o papel e a situación relativa da lingua galega e dos seus falantes na sociedade. Lembremos que esta especial dedicación é ás veces exercida a contracorrente e baixo control, como sinala o feito rexistrado no diario de campo, no que a máxima autoridade educativa da provincia, tamén

por efectos do panoptismo, di ter constancia de que certos métodos utilizados nas súas aulas por Branca, unha profesora de lingua galega, puidesen estar sendo lesivos para o alumnado castelanfalante (véxase episodio relatado no capítulo *A acción favorábel do centro educativo*). No esquema da transmisión microfísica do poder, esta acción deste profesorado parece situarse máis no ámbito do que Foucault describe como de “inversión transitoria da relación de forzas”, un acto heterodoxo de resistencia e até de contraataque máis que unha acción de difusión de contidos curriculares oficiais, promovidos, validados e sancionados pola autoridade educativa. Con todo, o labor deste profesorado é valorado positivamente polas persoas informantes, como transmisor efectivo de coñecementos e como creador de actitudes favorábeis a un futuro uso normal da lingua galega.

No medio destes dous vectores, un favorábel á creación de actitudes e hábitos galegofalantes e outro renuente ou contrario, sitúase unha boa parte do profesorado, con diferentes graos de compromiso, de implicación e de cumprimento das normativas lingüísticas, mais basicamente descoñecedor ou relativizador dos procesos que aquí se relatan. Este descoñecemento ou relativización provocan unha ausencia de reacción incluso daqueles órganos que, dentro do centro educativo, están teoricamente concibidos para encarar e responder a situacións de problemas na convivencia entre o alumnado como os que as e os nosos informantes din padecer. É un descoñecemento non enteiramente atribuíbel a este profesorado encargado, pois é manifesta no testemuño de varias persoas informantes a renuncia a facer públicos os seus problemas verbo do uso da lingua galega como normal, o que supón a súa preferencia por procurar unha saída persoal e reservada á vivencia do seu estigma. Entendo que unha causa nada desdeñábel desta renuncia é a ausencia dunha categoría social ou dun construto de persoa acosada ben por ser galegofalante normal ou ben ser unha defensora teórica do uso normal da lingua galega, unha ausencia á que facía referencia na resposta ao obxectivo parcial *g)* no seu punto número 6. Probabelmente unhas agresións de tipo machista, homófobo ou racista tivesen provocado (tanto en alumnos e alumnas como en docentes) unha reacción e un desenlace diferente. Como exemplo, no diario de campo rexistrase, a partir do testemuño do alumno protagonista do sucedido, un feito moi semellante ao relatado por Vitoria no xa mencionado extracto SIN 28, que se resume na apropiación temporal dun caderno dunha alumna por parte dun alumno que lle escribe nel frases ofensivas. O sucedido, que ten como pano de fondo un problema de desigualdade por razón de xénero e non por razón de lingua, provocará a acción sancionadora do profesorado e terá un desenlace moi distinto ao que Vitoria narra (véxase SIN 28 e comentario posterior).

Para completar o cadro que ten como obxectivo estudar a acción do centro educativo, farei unha curta referencia ao papel das nais e pais do alumnado. Durante a exposición do problema vimos como a ampla tendencia dos e das informantes de viviren o seu caso de xeito persoal e reservado, procurando saídas individuais á súa estigmatización, tivo o seu reflexo no nivel de coñecemento que os seus pais e nais chegaron a ter do problema. Por exemplo, o informante Uxío chega a cifrar en dous anos o intervalo de tempo que os seu pai e a súa nai demoran en decatarse de que o adolescente tiña renunciado ao uso da lingua galega cos pares (extracto MUD 11). Outras das persoas informantes, como Amaro, Ánxela, Helena e Vitoria, din tratar na casa o tema do idioma, de xeito que os proxenitores estaban medianamente informados das súas circunstancias e da súa evolución lingüística. A pesar diso, cara ao centro educativo a tónica foi, sen excepcións, a inacción. O potencial de intervención dos pais e nais nos asuntos do centro educativo nunca foi exercido, a pesar da seriedade dalgúns dos feitos dos que tiñan coñecemento. Algunhas das persoas informantes atribúen esta inacción ao temor de que unha intervención de pais e nais, ao enfrontárense a un *statu quo* comunmente aceptado, puidesen empeorar aínda máis a situación dos seus fillos e fillas dentro do instituto. Vitoria é clara sobre o tema cando se refira ao profesorado que daba a clase en castelán debendo facelo en galego: “é certo que algunha vez teño comentado na casa e á miña nai parecerlle mal os temas estes. Pero se pretendían tomar iniciativa os pais, polo menos eu, sempre tiraba cara atrás. Non quería que os pais te [me] puxeran nunca nesa tesitura” (extracto INF 17).

O dito até agora resume un panorama de centro educativo no que conflúen accións de variado signo. En primeiro lugar, o centro é un escenario de difusión da ideoloxía hexemónica no lingüístico, no que os propios alumnos e alumnas actúan de difusores e exercen esa difusión reprodutora dun xeito frecuentemente mecánico, culturalmente modelado e con grandes doses de descoñecemento. A contraditoria acción do profesorado é efectiva no positivo pola capacidade creadora de consciencia sobre a lingua galega, a súa historia e situación na sociedade, mais é negativa polos reiterados incumprimentos á hora do uso regulado do galego nas salas de aula, pola aparición de actitudes individuais censuradoras sobre o escaso alumnado galegofalante e pola xeral desvinculación observada canto aos problemas relacionados coa lingua e sucedidos á marxe do desenvolvemento curricular oficial.

A consideración do centro educativo como unha entidade reprodutora lévanos novamente, aínda que por outro camiño, a un Bourdieu que, xunto a Jean-Claude Passeron, é autor da clásica teoría da reprodución (Bourdieu & Passeron, 2008). As exhaustivas e sucesivas

proposicións que conforman a densa estrutura da teoría da reprodución van atopando progresivamente correspondencia nos feitos e situacións que até agora foron analizados, con outros referentes teóricos, como propios do centro educativo que estudamos. Só por citar algúns aspectos nos que esta correspondencia se manifesta, Bourdieu e Passeron fálannos dunha acción pedagóxica dominante que responde á cultura dos grupos socialmente dominantes, que a acción pedagóxica será máis efectiva canto máis amplo e duradeiro sexa o *habitus* que produce nos seus destinatarios (a renuncia duradeira á lingua galega como normal parece ser unha consecuencia lóxica, máis ou menos intencional, do que aquí se relata), que ese *habitus* irá destinado a lograr neses destinatarios a autodisciplina e o autocontrol (no caso que nos ocupa, a aceptación teórica e práctica do papel subsidiario desa lingua), que no proceso de reprodución se tenderán a excluír traballos escolares heterodoxos e que todo isto se producirá baixo unha aparencia de neutralidade, na que, no noso caso, as actitudes ritualizadoras da lingua e a equívoca paisaxe lingüística do centro educativo xogan o seu importante papel.

É de sinalar que para a maioría das e dos informantes deste traballo, o instituto, situado nunha perspectiva temporal, marca unha tendencia regresiva en canto a uso, presenza e fomento do galego en relación ao seu antigo centro de ensino, o CEIP da localidade. A galeguización do ensino aparenta, segundo o seu testemuño, ir diminuíndo a medida que se avanza nos sucesivos niveis escolares. É difícil determinar até que punto esta percibida diminución se debe a características propias do sistema (e, sobre todo, do profesorado encargado de traducilo en práctica pedagóxica) ou é máis ben atribuíbel ás circunstancias específicas do tempo escolar que lles tocou vivir a boa parte das e dos informantes, fortemente marcado pola volta atrás que supuxo a lexislación desenvolvida a partir o Decreto de bilingüismo de 2010.

Se ben o instituto queda configurado polas nosas persoas informantes como unha entidade medianamente operante en canto á difusión de coñecementos e a creación de certas actitudes favorábeis á lingua galega, cando menos a un nivel teórico, a conversión destas actitudes en hábitos lingüísticos inmediatos e observábeis no propio centro é, porén, unha tarefa en xeral fracasada. O feito contrastado da formación de espazos seguros para adolescentes galegofalantes fóra do seu ámbito, heterotopías lingüísticas ou espazos antihexemónicos onde en contraste co que sucede dentro do instituto falar galego por adolescentes é un acto enteiramente libre, retrata desde fóra o centro educativo e configúrao como espazo maiormente hostil para o desenvolvemento de hábitos normalizados de uso da lingua galega por parte do alumnado. É especialmente significativo

o feito de que o encontro entre adolescentes galegofalantes apenas se produza no espazo físico do instituto, onde tenden a evitar o uso normal desta lingua, senón en círculos alleos á institución educativa.

Novos e diferentes enfoques, obxectivos, procedementos e consensos propios dunha política lingüística que mereza tal nome terán que aparecer para que o centro educativo, reconfigurado nun espazo de liberdade e de tolerancia, poida desenvolver debidamente o seu papel potencial de normalizador da lingua galega.

## EPÍLOGO

Era febreiro de 2019 e este traballo estaba case concluído. Co período de observación dado por rematado, a vida no instituto seguía o seu ritmo habitual. Pasaran tres anos desde que a última das informantes, Helena, abandonara o instituto despois de cursar o segundo curso de bacharelato. Pasaran case quince desde que o primeiro deles, o entón galegofalante Amaro, puxera alí o seu pé, e aproximadamente oito —un período demasiado longo— sen que ningunha nova alumna ou alumno entrara en primeiro da ESO falando galego con algo de normalidade. Segundo a opinión partillada por máis dun ensinante sensíbel ao tema, o nivel de galego oral das novas cohortes ía diminuindo ano tras ano. Rexistrábanse nelas e neles numerosas interferencias de transposición, unha deficiente colocación dos pronomes, unha progresiva perda do *n* velar, importantes fallas léxicas e todo que acostuma acompañar a estas ben coñecidas xeracións que están a perder a lingua. Mais, para moitos deles e delas, aínda se percibía que o idioma propio do país, aínda que escondido, achábase bastante a flor de pel. Non poucos adoitaban responder en galego cando un adulto se dirixía a eles nesta lingua e algúns facían cunha soltura inesperada.

Os acontecementos no instituto, digo, seguían o seu discorrer habitual. O programa de radio en galego continuaba existindo, se ben agora dun xeito menos voluntarioso e máis formal, pois desde había dous cursos escolares estaba incluído nunha materia curricular, unha optativa de primeiro e segundo da ESO. A paisaxe lingüística interna continuaba cos altos niveis de galeguización de sempre e ía sendo renovada principalmente coas achegas directas do profesorado ou cos traballos que alumnos e alumnas facían nas súas aulas.

Foi nunha mesma semana dese febreiro cando aconteceron dous feitos que me resisto agora a pasar por alto. Un deles sucedeu no programa de radio. Reláto: no estudo de gravación as rapazas e rapaces de primeiro agardaban a súa quenda para ler diante do micro a súa pequena redacción en galego. *Os meus sonhos* era o tema. Arelas e sentidos desexos de tipo diverso van discorrendo polos fíos até ficaren gravados no computador. Mais un deles chama poderosamente a atención do veterano profesor. Un dos cativos, até ese momento non especialmente significado, é o que fala<sup>37</sup>:

---

<sup>37</sup> O audio está dispoñíbel no podcast dunha asociación cultural externa ao centro educativo: [https://pt.ivoox.com/pt/sono-falar-galego-audios-mp3\\_rf\\_51435091\\_1.html](https://pt.ivoox.com/pt/sono-falar-galego-audios-mp3_rf_51435091_1.html)



Eu soño que todos os galegos falen a súa lingua, porque son poucos os que falan o galego. Eu quero falar en galego con todas as persoas, pero éme imposible. Eu soño coa Galicia de antes: persoas cos cestos na cabeza, galiñas correndo sen rumbo polas leiras, os cans detrás do raposo ou do porco bravo, os velliños e os nenos pastando as vacas e moitas cousas máis.

Quero que non se perda a nosa cultura. E ti?

O segundo destes feitos ten que ver coa paisaxe lingüística. Uns cartaces, colados na parede dos corredores —con toda seguridade por un membro do profesorado— dicían isto:



Analicemos este dous feitos en certo detalle. O primeiro deles, o audio, contén unha valoración sobre o estado da lingua e un desexo determinado que se resume na existencia do idioma galego como idioma dotado de normalidade social. Dun xeito certamente moi entendíbel, no seu soño o alumno non identifica a lingua galega co tempo presente nin co futuro, senón cun pasado rural que interpreta como realmente idílico. Mais non é niso no que quixera reparar agora. O que chamou a atención do veterano profesor foi a afirmación que o alumno expresa na segunda das frases do texto: “Eu quero falar en galego con todas as persoas, pero éme *imposible*”. De todas

as escollas léxicas á man, o cativo escolleu “imposible”. A opción elixida non foi, por exemplo, *complicado*, *difícil* ou *custoso*, coas cais aínda permanecería en nós a dúbida de se a complicación a dificultade ou o custo eran por percibirse como posuidor dun escaso dominio da lingua; despois de ouvir o alumno falar en galego, non parece ser ese exactamente o caso. Tampouco a escolla foi, por exemplo, *inútil*, *disparatado* ou *absurdo*, co cal podería darnos a entender que, se el cumprise o seu soño e falase en galego con todo o mundo, correría o risco de non ser comprendido por expresarse nunha lingua estraña para os seus interlocutores. Mais non. Iso, como sabemos, non sucede en Galiza e tampouco foi esa a escolla. A escolla foi “imposible”. Contradicindo as informantes de Iglesias (2002, *Falar galego: “no veo por qué”*), este alumno *ve* por que falar galego: para ser un máis deses galegos que falarían con normalidade a súa lingua e, de paso, para reproducir dalgún xeito o espírito desa desexada *Galicia de antes*. Mais aínda que vexa o porqué de falar galego, vese a si mesmo imposibilitado para falalo. O rapaz sabe falar galego o suficiente e os seus interlocutores entenden sen maior problema esa lingua. A nós só nos resta preguntarnos cal é a causa de tal *imposibilidade* e prepararnos para que as respostas que achemos sexan, máis que incómodas, inquietantes.

Vaiamos co segundo dos feitos. Coa mellor das intencións, un membro do profesorado escribe coa súa man unha mensaxe que anima o alumnado a falar en galego, enchendo o espazo baleiro que con ese propósito deixan certos cartaces distribuídos por unha plataforma defensora da lingua. Despois cola os cartaces nas paredes do instituto. “Atrévete co galego”, “atrévete a falalo”, é o que rezan. *Atrévete*. Non é un aséptico *fala galego* ou *exprésate en galego*, quizá pouco atractivos pola súa simpleza. Tampouco é un *proba* ou un *experimenta* co galego, expresións que remitirían a nosa atención ao proceso sempre incerto —e máis para un adolescente— de mudar un hábito lingüístico por outro. Non é, por exemplo, un *adéntrate* no galego que expresaría un certo espírito de aventura, nin un *únete* ao galego que reforzaría a perspectiva coral de contactar a través da lingua co grupo de persoas que a utiliza. Tampouco é un *activa o teu galego*, unha mensaxe semellante á que se pode ver en campañas que fomentan o uso da lingua catalá (Consorti per a la Normalització Lingüística, sen data) e que sería, por certo, unha fórmula bastante axeitada para o caso que estudamos. E así poderíamos ir debullando máis e máis exemplos de posíbeis alternativas. Mais a escolla foi *atrévete*, e atreverse, segundo os dicionarios ao uso, é determinarse a algo “sem que nenhum risco ou consideração o detenha” (Estraviz) ou determinarse a “intentar facer algo que entraña dificultade, perigo, temor” (RAG). Para alén da dificultade, a idea de *risco*, *perigo* ou *temor* está intimamente asociada ao feito de atreverse.

Estes dous exemplos teñen un duplo valor. O primeiro é o de incitar a preguntas. A máis obvia é por que falar galego é sentido como imposible por un adolescente que sabe facelo medianamente ben. Outra interrogante é por que falar galego por adolescentes é considerado por un profesor ou profesora como unha cuestión de atreverse ou non, é dicir, de someterse ou non a correr un risco ou a confrontar un perigo susceptible de producir temor a quen o emprende.

Ademais, estes dous exemplos queren incidir na persistencia no tempo (2019) do que as e os nosos informantes definiron como real entre 2004 e 2016, que é a enorme dificultade de ser adolescente e galegofalante nese tempo e nese lugar. A única diferenza é que en 2019 xa non se rexistra ningún galegofalante normalizado nesas franxas de idade entre o alumnado do instituto, por máis que existan casos dos que se ten constancia de que o galego é a lingua familiar e que dentro do colectivo de pais e nais do alumnado existan agora, como existían daquela, persoas galegofalantes publicamente significadas como defensoras da lingua. Á luz destes últimos feitos que relato, o panorama que a observación e os testemuños das persoas informantes describiron neste traballo parece ter unha pertinaz vixencia no centro educativo que aquí se analizou.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abalde, M. (2010, Junho 10). Por unha Galiza neofalante. *Vieiros*.  
<http://www.vieiros.com/columnas/opinion/1231/por-unha-galiza-neofalante>
- Abalde, M. (2018, Setembro 20). O primeiro dia de escola. *Nós. Diario Galego*.  
<https://www.nosdiario.gal/opinion/marcos-abalde/o-primeiro-dia-de-escola/20180918103055072131.amp.html>
- Abdou, T., & Banda, F. (2018). *Mandela in the Arabic Media: A Transitivity Analysis of Aljazeera Arabic Website*. 26.
- Abdulameer, A., Noor, F., & Nasser, W. (2019). Systemic functional linguistics of political articles in Eastern and Western online. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7, 24–31.  
<https://doi.org/10.18510/hssr.2019.753>
- Abley, M. (2005). *Spoken Here: Travels Among Threatened Languages*. William Heinemann.
- Afrianto, Indrayani, L. M., & Seomantri, Y. S. (2014). Transitivity Analysis on Shakespeare's Sonnets. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(1), 78–85.
- Alcalá, X. (2007, Junho 12). Irlandesización. *La Voz de Galicia*.
- Alvarez Cáccamo, C. (2007). Para um modelo do “code-switching” e a alternância de variedades como fenómenos distintos: Dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza. *Sociolinguistic Studies*, 1. <https://doi.org/10.1558/sols.v1i1.111>
- Alvarez-Cáccamo, C. (1990). Rethinking Conversational Code-Switching: Codes, Speech Varieties, and Contextualization. *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 3–16.
- Alvarez-Cáccamo, C. (2013). From «switching code» to «code switching». Towards a reconceptualisation of communicative codes. En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in Conversation* (pp. 29–50). Taylor & Francis.

- Ananda, R., Fitriani, S., Samad, I., & Patak, A. (2019). Cigarette advertisements: A systemic functional grammar and multimodal analysis. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i3.15261>
- Apple, Mi. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (Fourth edition). Routledge.
- Armas García, C. M. (2009). A lingua no ensino: Historia dunha imposición. En M. P. García Negro (Ed.), *Sobre o racismo lingüístico* (pp. 159–183). Laiovento.
- Armstrong, E., Ferguson, A., Mortensen, L., & Togher, L. (2010). Acquired language disorders: Some functional insights. En *Applied Linguistic Methods. A Reader* (pp. 72–83). Open University Press.
- Asociación Cultural Alexandre Bóveda. (2018). *I Asemblea Nacionalista de Lugo. Novembro 1918*. <https://www.alexandreboveda.gal/descargas/af-assembly-nacionalista.pdf>
- Auer, P. (2005). A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37, 403–410.
- Auer, P. (2013). *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. Taylor & Francis.
- Aula Planeta. (sem data). 6 películas y 1 serie para reflexionar sobre el acoso escolar. *Aula Planeta*. Obtido 28 de Marzo de 2020, de <https://www.aulaplaneta.com/2019/06/26/educacion-y-tic/6-peliculas-y-1-serie-para-reflexionar-sobre-el-acoso-escolar/>
- Babarro, X. (1975). *Picariños. Falar, xogar e ler. Método de lectura e escritura*. Casals.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson, Trad.). University of Texas Press.
- Barajas, H. L., & Ronnkvist, A. (2007). Racialized Space: Framing Latino and Latina Experience in Public Schools. *Teachers College Record*, 109(6), 1517–1538.
- Barbosa, J. M. (2010). Alguns aspectos da pré-história da língua. *Boletim da Academia Galega da Língua Portuguesa*, 3, 151–164.

- Barhight, L., Hubbard, J., & Hyde, C. (2012). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child development, 84*.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Bartley, L. (2018). "Justice demands that you find this man not guilty": A transitivity analysis of the closing arguments of a rape case that resulted in a wrongful conviction. *International Journal of Applied Linguistics, 28*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12227>
- Bartley, L., & Hidalgo Tenorio, E. (2015). Constructing Perceptions of Sexual Orientation: A Corpus-based Critical Discourse Analysis of Transitivity in the Irish Press. *Estudios Irlandeses, 10*, 14–34.
- Bartley, L. V. (2018). Putting transitivity to the test: A review of the Sydney and Cardiff models. *Functional Linguistics, 5*(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0056-x>
- Bello, U. (2014). Ideology in Reporting the 'Operation Cast Lead' , a Transitivity Analysis of the Arab News and New York Times Reports. *International Journal of Applied Linguistics, 3*.  
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.202>
- Belmar, G., & Glass, M. (2019). Virtual communities as breathing spaces for minority languages: Re-framing minority language use in social media. *Adeptus, 14*.  
<https://doi.org/10.11649/a.1968>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism, 3*(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Bentham, J. (1995). *The Panopticon Writings* (M. Bozovic, Ed.). Verso.  
[https://www.ics.uci.edu/~djp3/classes/2012\\_01\\_INF241/papers/PANOPTICON.pdf](https://www.ics.uci.edu/~djp3/classes/2012_01_INF241/papers/PANOPTICON.pdf)
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life history approach in the social sciences*. Sage Publications.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

- Bhabha, H. (2016). *Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse* (pp. 53–59).  
<https://doi.org/10.1002/9781119118589.ch3>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2008). Contesting ‘Language’ as ‘Heritage’: Negotiation of Identities in Late Modernity. *Applied Linguistics*, 29(4), 533–554.  
<https://doi.org/doi:10.1093/applin/amn024>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Channel View Publications. <https://books.google.es/books?id=KE-5P5bKS18C>
- Blommaert, Jan, & Maly, I. (2014). Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 133*.  
<https://www.kcl.ac.uk/ecs/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP133-Blommaert-Maly-2014-Ethnographic-linguistic-landscape-analysis-and-social-change.pdf>
- Borman, K. M., LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1986). Ethnographic and Qualitative Research Design and Why It Doesn ’t W ork. *American Behavioral Scientist*, 30(1), 42–57.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar*. Akal.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.  
<https://books.google.es/books?id=u2ZIGBiJntAC>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *La reproducción. Fundamentos para una teoría de la enseñanza*. Editorial Popular.
- Brañas, O. (2018, Fevereiro 17). Eu non son neofalante. *Nós. Diario Galego*.  
<https://www.nosdiario.gal/opinion/olga-branas/eu-non-son-neofalante/20180216221029066129.html>

- British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, fourth edition*. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Budiono, D. (2014). Transitivity analysis to uncover ideologies in newspaper headlines. En *Proceeding of the 1th ELITE Conference I, Vol, I: On Linguistics and Literature*. Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang.
- Callón, C. M. (2011). *Amigos e sodomitas*. Sotelo Blanco.
- Calvet, L.-J. (1981). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Júcar.
- Cameron, D. (2001). *Working With Spoken Discourse*. Sage Publications Ltd.
- Canagarajah, A. S. (1997). Safe Houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. *College Composition and Communication*, 48(2), 173–196. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/358665>
- Carballo, F., López, F. S., López Carreira, A., Obelleiro, L., & Alonso, B. (1991). *Historia de Galicia*. A Nosa Terra.
- Carles, P. (2001). *La sociologie est un sport de combat* [Documentario]. <https://www.youtube.com/watch?v=xkkDSSRYpWw>
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011a). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479–499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011b). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479–499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5).
- Casares Berg, H., Fernández Salgado, A., Loredó Gutiérrez, X., & Suárez Fernández, I. (2003). Actitudes lingüísticas en Galicia. *Grial*, 41(160), 52–59. JSTOR.



- Castillejo Mimenza, Ó. (sem data). 12 películas sobre el bullying que todos deberíamos ver. *Psicología y Mente (online)*. <https://psicologiaymente.com/cultura/peliculas-sobre-bullying>
- Cavallaro, F., & Serwe, S. (2010). *Language use and language shift among the Malays in Singapore*. 1, 129–170. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.129>
- Çavuşoğlu, Ç. (2013). Complementary schools as ‘safe spaces’ to practise hybridity? Language, power & resistance. *Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 109*.
- Coffin, C., Donohue, J., & North, S. (2009). *Exploring English Grammar: From formal to functional*. Taylor & Francis.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Comenius, J. A. (1705). *Orbis Sensualium Pictus* (C. Hoole, Trad.). John Sprint. <https://archive.org/details/johamoscommeniio00come/page/n5>
- Connolly, I., & O’Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559–567. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00218-0)
- Consello da Cultura Galega. (2017). *Prácticas e actitudes lingüísticas da mocidade en Galicia*. Consello da Cultura Galega.
- Consorci per a la Normalització Lingüística. (sem data). *Activa el teu català!* Obtido 30 de Maio de 2020, de <https://www.cpln.cat/activa-el-teu-catala/>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 4(72), 445–447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Conteh, J., & Brock, A. (2010). ‘Safe spaces’? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism, iFirst*, 1–14. <https://doi.org/DOI: 10.1080/13670050.2010.486850>
- Cossío, M. B. (1906). El maestro, la escuela y el material de enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 30, 258–265; 289–296.

- Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV - XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Xerais.
- Costas, X.-H. (2009). *55 mentiras sobre a lingua galega* (ProLingua). Laiovento.
- Creese, A., & Martin, P. (2008). Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice – An Introduction. *Language and Education*, 20(1), 1–4.  
<https://doi.org/10.1080/09500780608668706>
- Crystal, D. (2002). *Language Death*. Cambridge University Press.
- Dahan Kalev, H. (2001). You're so Pretty—You Don't Look Moroccan. *Israel Studies*, 6, 1–14.  
<https://doi.org/10.2979/ISR.2001.6.1.1>
- Dalamu, T. (2019). Language choice as discourse: A transitivity approach to MTN® and ETISALAT® advertising communicative webs in Nigeria. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 4–27. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.25.2.01>
- de Gabriel, N. (2006). *Ler e escribir en Galicia. A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- de Gabriel, N. (2018). Nacionalismos y educación en España. *Historia de la Educación*, 37, 115–144. <https://doi.org/10.14201/hedu201837115144>
- de Nebrija, A. (2011). *Gramática sobre la lengua castellana, edición, estudio y notas de Carmen Lozano, y Paginae nebrissenses, al cuidado de Felipe González Vega*. (C. Lozano, Ed.). Real Academia Española.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Open University Press.
- DePalma, R. (2010). *Language Use in the Two-Way Classroom: Lessons from a Spanish-English Bilingual Kindergarten*.
- Dixon, K. (2014). Feminist Online Identity: Analyzing the Presence of Hashtag Feminism. *Journal of Arts & Humanities*, 3(7), 34–40. <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v3i7.509>

- Dunlevy, D. A. (sem data). *The influence of English on the Linguistic Landscape of Galicia*.  
Obtido 17 de Fevereiro de 2020, de  
[https://www.academia.edu/4993351/The\\_Influence\\_of\\_English\\_on\\_the\\_Linguistic\\_Landscape\\_of\\_Galicia](https://www.academia.edu/4993351/The_Influence_of_English_on_the_Linguistic_Landscape_of_Galicia)
- Dunlevy, D. A. (2009). *A sign of the times: Language contact in the Galician linguistic landscape*.
- Dunlevy, D. A. (2012). Linguistic Policy and Linguistic Choice: A Study of the Galician Linguistic Landscape. En C. Hélot (Ed.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 53–68). Peter Lang.
- Educación 3.0. (2019, Fevereiro 20). Películas para trabajar la igualdad de género en Primaria. *Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/peliculas-igualdad-de-genero/>
- El Mundo. (sem data). 10 Películas contra la violencia en las aulas. *El Mundo. Sapos y Princesas*.  
<https://saposyprincesas.elmundo.es/cine-ninos/peliculas-recomendadas/peliculas-contra-la-violencia-en-las-aulas/>
- Eloy, J.-M. (1995). Les qualités de la langue: Une question à prendre au sérieux. En J.-M. Eloy (Ed.), *La qualité de la langue? Le cas du français* (pp. 387–426). Honoré Champion.
- En femenino. (sem data). 30 películas de temática LGBT que son un ejemplo de lucha por la igualdad. *En femenino*. Obtido 18 de Abril de 2020, de  
<https://www.enfemenino.com/cultura/album1245621/mejores-peliculas-gay-lgtb-0.html#p1>
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography «ethnographic»? *Anthropology and Education Quarterly*, 4(2), 10–19.
- Escolano Benito, A. (2003). The School in the City: School Architecture as Discourse and as Text. *Paedagogica Historica*, 39(1), 53–64.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00309230307462>

- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2010). Critical Discourse Analysis in action. En Caroline Coffin, T. Lillis, & K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistica Methods. A Reader*. Routledge.
- Fearon, J. D. (2013). *Strategic dynamics of social mimicry. Working paper*. Stanford University.  
<https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/socialmimicry2.pdf>
- Felix, E., Sharkey, J., Green, J., Furlong, M., & Tanigawa, D. (2011). Getting Precise and Pragmatic About the Assessment of Bullying: The Development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior, 37*, 234–247.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20389>
- Fernández Paz, A., Lorenzo Suárez, A. M., & Ramallo, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Xunta de Galicia.  
[http://alorenzo.webs.uvigo.es/Docs/Planificacion%20linguistica\\_2007.pdf](http://alorenzo.webs.uvigo.es/Docs/Planificacion%20linguistica_2007.pdf)
- Ferreiro, M. (2014). Eduardo Pondal á procura do verbo sublimado. Arredor das re-escrituras pondalianas. En X. M. Sánchez Rei (Ed.), *Modelos de lingua e compromiso* (pp. 163–183). Bahía Edicións.
- Figueiredo, D. de C. (1998). Analysis of transitivity choices in five appellate decisions in rape cases. *Fragmentos, 8*(1), 97–113.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.  
<https://books.google.es/books?id=ah1QwYzi3c4C>
- Fishman, Joshua A. (2001). *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), & B. Jenner (Trad.), *A Companion to Qualitative Research*. Sage Publications.

- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Formoso Gosende, V. (2013). *Do estigma á estima. Propostas para un novo discurso lingüístico*. Xerais.
- Formoso Gosende, V., Iglesias Álvarez, A., & Rial Aparicio, A. (2017). Percepción do alumnado galego ante as variedades dialectais propias e alleas. *Verba*, 44, 231–270.
- Forsberg, C. (2019). The contextual definition of harm: 11- to 15-year-olds' perspectives on social incidents and bullying. *Journal of Youth Studies*, 22(10), 1378–1392.
- <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1580351>
- Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso*. Loyola.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- <https://books.google.es/books?id=QzIFAQAIAAJ>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds.). La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage Books.
- Foucault, M. (1998). *The Will to Knowledge. The History of Sexuality: 1*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freixeiro Mato, X. R. (2009a). A historia e a dignidade do galego: De lingua enalzada a lingua mortificada. En M. P. García Negro (Ed.), *Sobre o racismo lingüístico* (pp. 31–66). Laiovento.
- Freixeiro Mato, X. R. (2009b). Lingua galega e preconceito. *Revista Galega de Filoloxía*, 10, 115–144.

- Freixeiro Mato, X. R. (2014). Lingua oral, calidade da lingua e futuro do galego. En X. M. Sánchez Rei (Ed.), *Modelos de lingua e compromiso* (pp. 13–76). Bahía Edicións.
- Freixeiro Mato, X. R. (2019, Setembro). Carvalho Calero e o binormativismo. *Xornal do Ensino Galego*, 1, 25.
- Friborg, O., Sørli, T., & Hansen, K. (2017). Resilience to Discrimination Among Indigenous Sami and Non-Sami Populations in Norway: The SAMINOR2 Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 1009–1027. <https://doi.org/10.1177/0022022117719159>
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents Perception of Bullying. Who is the victim who is the bullying? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749–761.
- Gallagher, K., & Fusco, C. (2006). I.D.ology and the technologies of public (school) space: An ethnographic inquiry into the neo-liberal tactics of social (re)production. *Ethnography and Education*, 1(3), 310–318. <https://doi.org/10.1080/17457820600836939>
- Gallagher, M. (2010). Are Schools Panoptic? *Surveillance & Society*, 7(3/4), 262–272.
- García Negro, M. P. (1991). *O galego e as leis. Aproximación sociolingüística*. Edicións do Cumio.
- García Negro, M. P. (1999). *Sempre en Galego*. Laiovento.
- García Negro, M. P. (2000). *Direitos lingüísticos e control político*. Laiovento.
- García Negro, M. P. (2009). A lóxica do racismo lingüístico. A súa funcionalidade. En García Negro (Ed.), *Sobre o racismo lingüístico*. Laiovento.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307–348). Academic Press.
- Giner de los Ríos, F. (1884). El edificio de la escuela. *Revista Española*, 96, 495–509.

- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Goffman, E. (1963). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gouveia, C. (2005). Assumptions about Gender, Power and Opportunity: Gays and Lesbians as Discursive Subjects in a Portuguese Newspaper. En Mi. M. Lazar (Ed.), *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse* (pp. 229–250). Palgrave MacMillan.
- Grad, H., & Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse. An integrative view. En R. Dolón & J. Todolí (Eds.), *Analysing Identities in Discourse*. John Benjamins Publishing.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence & Wishart.
- Graña y Orge, V. (1867). *Tratado sobre la corrección del lenguaje castellano al alcance de los niños*. Imprenta del Siglo.
- Guéguen, N., Jacob, C., & Martin, A. (2009). Mimicry in Social Interaction: Its Effect on Human Judgment and Behavior. *European Journal of Social Sciences – Volume Number, 8*.
- Gugenberger, E. (2013). O cambio de paradigma nos estudos sobre contacto lingüístico: Pode ser útil o concepto de hibrididade para a lingüística e a política de linguas en España? En E. Gugenberger, H. Monteagudo, & G. Rei-Doval (Eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: Contextos, procesos e consecuencias* (pp. 17–47). Consello da Cultura Galega.
- Gutierrez, K. (2008). Developing Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly - READ RES QUART, 43*. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Gutierrez, K., & Tejeda, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity, 6*, 286–303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Gwilliams, L., & Fontaine, L. (2015). Indeterminacy in process type classification. *Functional Linguistics, 2*(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0021-x>

- Habermas, J. (1976). *Communication and the Evolution of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades.
- Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Odile Jacob.
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as social semiotic the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1991). *Language, context, and text, aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. Taylor & Francis.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in Mixed Methods Research*. Sage.
- Hansen, K., Melhus, M., Høgmo, A., & Lund, E. (2008). Ethnic discrimination and bullying in the Sami and non-Sami populations in Norway: The SAMINOR study. *International journal of circumpolar health*, 67, 97–113. <https://doi.org/10.3402/ijch.v67i1.18243>
- Harbi, S., Abdul Jabar, M. S., Md Nor, A. N., & Muhammad Isa, N. (2019). 'Hey, Jude! I Wanna Hold Your Hand': Transitivity Process Analysis on Popular Songs by The Beatles. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics (IJLEAL)*, 9(1), 45–54.
- Hawkins, D., & Pepler, D. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Review of Social Development*, 10, 512–527.
- Heller, M. S. (1988). Strategic ambiguity: Code-switching in the management of conflict. En *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic* (pp. 77–96). De Gruyter.



- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives of Public Health*, 73, 1–15.  
<https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>
- Heraldo.es. (2018, Fevereiro 20). Diez películas que muestran la dura realidad del acoso escolar. *Heraldo (onlme)*. <https://www.heraldo.es/noticias/ocio-cultura/2018/01/15/diez-peliculas-que-muestran-realidad-que-esconde-tras-bullying-1217889-1361024.html>
- Hitch, P. (1983). Social identity and the half-Asian child. En G. M. Breakwell (Ed.), *Threatened identities* (pp. 107–127). John Wiley & Sons.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica* (E. Albizu & C. Luis, Trads.). Amorrortu.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279–303.
- Iglesias Álvarez, A. (2002). *Falar galego: «no veo por qué». Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Iglesias Álvarez, A. (2007). Os preconceptos lingüísticos segundo a idade. En I. Méndez López & A. Sánchez Pérez (Eds.), *Lingua e idade. III Xornadas sobre lingua e usos* (pp. 165–182). Servizo de Normalización Lingüística. Servizo de Publicacións. Universidade da Coruña.
- Iglesias Álvarez, A. (2013). 'Eu falo castrapo' — Actitudes dos adolescentes ante a mestura de linguas en Galicia (estudo piloto). En E. Gugenberger, H. Monteagudo, & G. Rei-Doval (Eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: Contextos, procesos e consecuencias* (pp. 169–189). Consello da Cultura Galega.
- Iglesias Álvarez, A., Álvarez García, X., & Sabela Díaz Muñiz. (2017). O estándar galego nas novas xeracións: Entre o afastamento e a necesidade. *Revista Galega de Filoloxía*, 18(0). <https://doi.org/10.17979/rgf.2017.18.0.3182>
- Iglesias Vilarelle, J. (1932). *Método de lectura*. Seminario de Estudos Galegos.
- Instituto de la Lengua Gallega. (1971). *Gallego 1*. Universidad de Santiago de Compostela.

Instituto Galego de Estatística. (sem data). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego*. Obtido 16 de Novembro de 2019, de

[https://www.ige.eu/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004](https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004)

Instituto Galego de Estatística. (2004). *Enquisa de condicións de vida das familias*.

*Coñecemento e uso do galego. Ano 2003*. Xunta de Galicia. Consellería de Economía e Facenda. [https://www.ige.eu/estatico/pdfs/s3/publicaciones/ecv\\_2003\\_usogalego.pdf](https://www.ige.eu/estatico/pdfs/s3/publicaciones/ecv_2003_usogalego.pdf)

Instituto Galego de Estatística. (2014). *Enquisa de condicións de vida das familias*.

*Coñecemento e uso do galego. Ano 2013. Resumo de resultados*. Xunta de Galicia. [http://www.ige.eu/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/ecv/ECV\\_ResumoResultados\\_galego.html#introducion](http://www.ige.eu/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/ecv/ECV_ResumoResultados_galego.html#introducion)

Instituto Galego de Estatística. (2016). *Grao de urbanización 2016 por concellos (GU 2016)*.

Xunta de Galicia. <http://www.ige.eu/estatico/pdfs/s3/clasificacions/urbanizacion/MetodoloxiaGU2016Concellos.pdf>

Instituto Galego de Estatística. (2019). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego. Resumo de resultados 27/09/2019*.

[https://www.ige.eu/estatico/html/gl/OperacionsEstruturais/PDF/Resumo\\_resultados\\_EEF\\_Galego\\_2018.pdf](https://www.ige.eu/estatico/html/gl/OperacionsEstruturais/PDF/Resumo_resultados_EEF_Galego_2018.pdf)

Isti'anah, A. (2014). Transitivity Analysis in Four Selected Opinions about Jakarta Governor Election. *Phenomena*, 14, 163–175.

Isti'anah, A. (2015). *Transitivity Analyses in Literary and non-Literary Texts: For Truth and Meaning* (pp. 63–78).

Järlehed, J. (2015). Ideological framing of vernacular type choices in the Galician and Basque semiotic landscape. *Social Semiotics*, 25(2), 165–199.

<https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1010316>

- Jezard, A. (2017). Is this Finnish school the perfect design? *World Economic Forum*.  
<https://www.weforum.org/agenda/2017/10/why-finland-is-tearing-down-walls-in-schools/>
- Jones, P. M. (2013). *Las lenguas en peligro de desaparición y diversidad lingüística en la Unión Europea*. Parlamento Europeo.  
[file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/doutoramento/Tese%20para%20a%20parte%20de%20PL/Parlamento%20europeo%202013%20IPL-CULT\\_NT\(2013\)495851\(SUM01\)\\_ES.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/doutoramento/Tese%20para%20a%20parte%20de%20PL/Parlamento%20europeo%202013%20IPL-CULT_NT(2013)495851(SUM01)_ES.pdf)
- Kabatek, J. (1997). Dime cómo hablas y te diré quién eres. Mezcla de lenguas y posicionamiento social. *Revista de Antropología Social*, 6, 215–236.
- Kakihara, T. (2013). O uso lingüístico no ámbito comercial reflectido na paisaxe lingüística no centro de Santiago de Compostela. *Cadernos de Lingua*, 35, 39–66.
- Kanuha, V. K. (1999). The Social Process of 'Passing' to Manage Stigma: Acts of Internalized Oppression or Acts of Resistance? *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 26(4).  
<https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol26/iss4/3/>
- Khan, A., & Mansoor, H. (2015). *Annals of Education Transitivity Analysis on «Maria» in «Clay» by James Joyce*.
- Khanna, N., & Johnson, C. (2010). Passing as Black: Racial Identity Work among Biracial Americans. *Social Psychology Quarterly*, 73, 380–397.  
<https://doi.org/10.1177/0190272510389014>
- Kipnis, D. (2006). Does Power Corrupt? *Small groups.*, 177–186.
- Lai, T., & Kao, G. (2017). Hit, Robbed, and Put Down (but not Bullied): Underreporting of Bullying by Minority and Male Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 47.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0748-7>

- Lakin, J., Chartrand, T., & Arkin, R. (2008). I Am Too Just Like You Nonconscious Mimicry as an Automatic Behavioral Response to Social Exclusion. *Psychological Science, 19*, 816–822. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02162.x>
- Lakin, J., Jefferis, V., Cheng, C., & Chartrand, T. (2003). The Chameleon Effect as Social Glue: Evidence for the Evolutionary Significance of Nonconscious Mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior, 27*. <https://doi.org/10.1023/A:1025389814290>
- Lakin, J. L., & Chartrand, T. L. (2013). Behavioral Mimicry as an Affiliative Response to Social Exclusion. En *The Oxford Handbook of Social Exclusion*. [https://pdfs.semanticscholar.org/be82/d36ea307ce1b8a029c9d2ce3c03771f1b3c7.pdf?\\_ga=2.213015124.1955501013.1585468098-252564629.1585468098](https://pdfs.semanticscholar.org/be82/d36ea307ce1b8a029c9d2ce3c03771f1b3c7.pdf?_ga=2.213015124.1955501013.1585468098-252564629.1585468098)
- Landry, R., & Allard, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. En W. Fasse, K. Jaspaert, & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 224–251). John Benjamins Publishing.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and linguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology, 1*(16), 23–49.
- Lester, J. N., Lochmiller, C. R., & Gabriel, R. (2016). Locating and Applying Critical Discourse Analysis within Education Policy: An Introduction. *Education Policy Analysis Archives, 24* (102)(Critical discourse analysis within education policy). <https://doi.org/DOI:10.14507/epaa.24.2768>
- Lewis, R., Sharp, E., Remnant, J., & Redpath, R. (2015). «Safe Spaces»: Experiences of Feminist Women-Only Space. *Sociological Research Online, 20*(4). <https://doi.org/10.5153/sro.3781>
- López Docampo, M. (2011). A paisaxe lingüística: Unha análise dun espazo público galego. *Cadernos de Lingua, 33*, 5–35.
- López Fernández, S. (2005). *Novas palabras galegas: Repertorio de creacións léxicas rexistradas na prensa e Internet*. Universidade de Vigo.

- López Pardo, A., Andrade Vidal, X., & Rodríguez Carnota, M. (1991). *Chirlo Merlo. Método para a aprendizaxe da lectura e a escritura en lingua galega. Libro de contos 1*. Ir Indo.
- Loredo Gutiérrez, X., & Monteagudo Romero, H. (2017). La transmisión intergeneracional del gallego. Comparación con el catalán. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 99–116. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.127>
- Loureiro-Rodríguez, V. (2008). Conflicting values at a conflicting age. Linguistic ideologies in Galician adolescents. En M. Miño-Murcia & J. Rothman (Eds.), *Bilingualism and Identity: Spanish at the crossroads with other languages*. John Benjamins Publishing.
- Lucero, L. (2017). Safe spaces in online places: Social media and LGBTQ youth. *Multicultural Education Review*, 9, 117–128. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1313482>
- Lugrís Freire, M. (1931). *Gramática do idioma galego* (Consello da Cultura Galega, Ed.). [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG\\_2006\\_Gramatica-do-idioma-galego.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2006_Gramatica-do-idioma-galego.pdf)
- Luján Martínez, E. R. (2006). The Language(s) of the Callaeci. *E-Keltoi. Journal of Interdisciplinary Celtic Studies*, 6 / *The Celts in the Iberian Peninsula*, 715–748.
- Luna, D., Ringberg, T., & Peracchio, L. (2008). One Individual, Two Identities: Frame Switching among Biculturals. *Journal of Consumer Research*, 35, 279–293. <https://doi.org/10.1086/586914>
- Mahdi, F. (2018). This School In Finland Is Breaking Down Walls & Creating Open Spaces. *Truth Theory*. <https://truththeory.com/2018/01/27/education-without-boundaries-school-finland-breaking-walls-creating-open-spaces/>
- Máiz Bar, B. (2006a). Tendencias nos usos lingüísticos. *Cadernos da Lingua*, 28, 57–120.
- Máiz Bar, B. (2006b, Abril 6). Conversa Bernardo Maiz Bar sobre a situación da lingua entre a gente nova em Pontedeume. *Agal-gz.org*. [http://agal-gz.org/blogues/index.php/prog/2006/04/06/conversa\\_bernardo\\_maiz\\_bar\\_sobre\\_a\\_situacion\\_da\\_lingua\\_entre\\_a\\_gente\\_nova\\_em\\_pontedeume](http://agal-gz.org/blogues/index.php/prog/2006/04/06/conversa_bernardo_maiz_bar_sobre_a_situacion_da_lingua_entre_a_gente_nova_em_pontedeume)

- Malinowski, B. (2015). *Crime e costume na sociedade selvagem* (N. Correia & M. Sobrinho, Trads.). Editora Vozes.
- Markee, N. (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Wiley Blackwell.
- Martin, J. (2010). Language, register and genre. En Caroline Coffin, T. Lillis, & K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistic Methods. A Reader*. The Open University.
- Martin, Jane R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/03626784.1976.11075525>
- Martin, J.R., Matthiessen, C. M. I. M., & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. Arnold.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110226645>
- Martínez González, X. (2008). A obra de Saco Arce no contexto do Rexurdimento. *Boletín da Real Academia Galega*, 379, 419–462.
- Martínez Guillem, S. (2018). Critical Discourse Studies and Race/Ethnicity: Accounting for Racialization. En J. Flowerdew & J. E. Richardson (Eds.), *Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 359–371). Routledge.
- Matthiessen, C. (2014). Extending the description of process type within the system of transitivity in delicacy based on Levinian verb classes. *Functions of Language*, 21. <https://doi.org/10.1075/fol.21.2.01mat>
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Rowman & Littlefield.
- McLellan, D. (1986). *Ideology*. Oxford University Press.
- Mesa pola Normalización Lingüística. (2016). *Informe sobre a lingua galega na Educación infantil de 3 a 6 anos no curso 2015/16*. <https://www.amesa.gal/wp-content/uploads/estudo-educacion-infantil-7-cidades-2015-final-pdf.pdf>

- Míguez Macho, A. (2010). La destrucción de la ciudadanía y la reruralización ideológica de la sociedad. Práctica genocida, perpetradores y víctimas en el caso gallego durante la Guerra Civil. En C. Navajas Zubeldía & D. Iturriaga Barco (Eds.), *Novísima. Actas del II Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 295–308). Universidad de La Rioja.
- Míguez Macho, A. (2012a). Práctica genocida en España: Discursos, lógicas y memoria (1936-1977). *Historia Contemporánea*, 45, 545–573.
- Míguez Macho, A. (2012b). Una genealogía genocida del franquismo. *Revista de Estudios sobre Genocidio*, 8, 9–26.
- Milroy, J., & Muysken, P. (Eds.). (1995). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge University Press.
- Miño-Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P., & Cobo Romaní, C. (2019). Virtual Communities as Safe Spaces Created by Young Feminists: Identity, Mobility and Sense of Belonging. En S. Habib & M. R. M. Ward (Eds.), *Identities, Youth and Belonging. International Perspectives*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2>
- Mirza, H. S., & Reay, D. (2000). Spaces and Places of Black Educational Desire: Rethinking Black Supplementary Schools as a New Social Movement. *Sociology*, 34(3), 521–544.
- Monks, C., & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monteagudo, H. (2005). Do uso á norma, da norma ao uso (Variación sociolingüística e estandarización no idioma galego). En R. Álvarez & H. Monteagudo (Eds.), *Norma lingüística e variación* (pp. 377–436). Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega.

- Monteagudo, H., Loredó, X., & Vázquez, M. (2016). *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013* (Real Academia Galega, Ed.).  
<http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/305>
- Moore, T. (2010). The 'Processes' of Learning: On the use of Halliday's transitivity in academic skills advising. En *Applied Linguistics Methods. A Reader* (pp. 52–71). Open University Press.
- Mosquera Castro, E. (2018). Neofalantes e travestismo lingüístico: Un experimento sociolóxico e didáctico sobre ideoloxías, obstáculos e persistencias. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo 2018*, 655–661.
- Mosquera Castro, E., & Wellings, M. P. (2014). Os códigos lingüísticos da rede e a paisaxe lingüística galega. *Estudios de Lingüística Galega*, 6, 173–197.  
<http://dx.doi.org/10.15304/elg.6.1469>
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 553–576.
- Nilep, C. (2006). "Code Switching" in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics.*, 19, 1–22.
- Nima, B. (2018). *A Linguistic Analysis of Halliday's Systemic- Functional Theory in Political Texts*. 1.
- Nogueira, C. (2001). *A memoria da nación. O reino de Gallaecia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Núñez Seixas, X. (1997). Idioma y nacionalismo en Galicia en el siglo XX: Un desencuentro histórico y algunos dilemas en el futuro. *Revista de Antropología Social*, 1997, 6.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.1997.v6.11096](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.1997.v6.11096)
- Obelleiro, M. (2020, Maio 16). Lingua: Do «non lle foi tan mal» ao «foille peor». *Nós Diario*.  
<https://www.nosdiario.gal/articulo/lingua/lingua-do-non-lle-foi-tan-mal-ao-foille-peor/20200515201242097735.html>



- Observatorio da Lingua Galega. (2007). *Situación da lingua galega na sociedade. Observación no ámbito da cidadanía*. Xunta de Galicia. Secretaría Xeral de Política Lingüística.  
[http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/5c7660db51c6d-olg\\_informe\\_cidadania.pdf](http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/5c7660db51c6d-olg_informe_cidadania.pdf)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Wiley-Blackwell.
- O'Reilly Vázquez, M. (2006). Identidad céltica de Galicia. Toponimia comparada del gaélico-irlandés y el gallego. En O. Rodríguez-González, L. Carballo Piñeiro, & B. Baltrusch (Eds.), *Novas achegas ao estudo da cultura galega II*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- O'Rourke, B. (2019). Carving out Breathing Spaces for Galician. New Speakers Investment in Monolingual Practices. En J. Jaspers & L. M. Madsen (Eds.), *Critical Perspectives on Linguistic Fixity and Fluidity: Languagised Lives*. Taylor & Francis.
- O'Rourke, B., & Nandi, A. (2019). New speaker parents as grassroots policy makers in contemporary Galicia: Ideologies, management and practices. *Language Policy*.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-018-9498-y>
- O'Rourke, B., Pujolar, J., & Ramallo, F. (2014). New speakers of minority languages: The challenging opportunity – Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), 1. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>
- O'Rourke, B., & Ramallo, F. (2013). «A miña variedade é defectuosa». A lexitimidade social das neofalas. *Estudos de Lingüística Galega*, 5, 89–103.
- Pardo Bazán, E. (1888). *De mi terra* (Pedret Casado, Paulino. 1935). Tipografía de la Casa de Misericordia.
- Parga Valiña, M. (2004). A interferencia lingüística no galego oral. En F. Fernández Rei & A. Santamarina (Eds.), *A lingua galega: Historia e actualidade* (Vol. 1, pp. 547–558). Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega.

- Parlamento de Galicia. (1983). *Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística*. Diario Oficial de Galicia.
- [http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei3\\_1983.pdf](http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei3_1983.pdf)
- Parlamento de Galicia (Ed.). (2011). *Galicia. Estatutos de Autonomía 1936 e 1981*.
- [http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/Publicacions/Estatutos\\_de\\_Galicia\\_1936\\_1981.pdf](http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/Publicacions/Estatutos_de_Galicia_1936_1981.pdf)
- Pascoe, C. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1, 87–103.
- <https://doi.org/10.1353/qed.2013.0013>
- Patpong, P. (2009). Thai persuasive discourse: A systemic functional approach to an analysis of amulet advertisements. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 22, 195–217.
- <https://doi.org/10.14198/raei.2009.22.13>
- Paull, M., Omari, M., & Standen, P. (2012). When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50, 351–366. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7941.2012.00027.x>
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 469–479.
- Pfeffer, C. (2014). «I don't like passing as a straight woman»: Queer negotiations of identity and social group membership. *American Journal of Sociology*, 120, 1–44.
- <https://doi.org/10.1086/677197>
- Pfennig, D. (2012). Mimicry: Ecology, evolution, and development. *Current Zoology*, 58, 604–607. <https://doi.org/10.1093/czoolo/58.4.604>
- Pichel, M. (2017, Setembro 27). Por qué Finlandia, el país con la «mejor educación del mundo», está transformando la arquitectura de sus escuelas. *BBC Mundo*.
- <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41232085>

- Piro, J. M. (2008). Foucault and the Architecture of Surveillance: Creating Regimes of Power in Schools, Shrines, and Society. *Educational Studies*, 44(1), 30–46.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Resource Manual for Nursing Research. Generating and assesing evidence for nursing practice. Ninth edition.* Wolters Kluwer / Lippincott, Williams & Wilkins.
- Portabales, P. (2008, Janeiro 29). Consigue impresos de la Xunta en castellano tras un año de reclamaciones. *La Voz de Galicia*.  
[https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2008/01/29/consigue-impresos-xunta-castellano-tras-ano-reclamaciones/0003\\_6520874.htm](https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2008/01/29/consigue-impresos-xunta-castellano-tras-ano-reclamaciones/0003_6520874.htm)
- Prego Vázquez, G., & Zas Varela, L. (2018). Paisaje Lingüístico. Un recurso TIC-TAC-TEP para el aula. *Lingue e Linguaggi*, 25, 277–295.
- Pysarevskiy, M. (2017). Education in Finland: Schools without walls, learning with no marks. *Дім інновацій*. <https://innovationhouse.org.ua/en/statti/obrazovanye-v-fynlyandyyskoly-bez-sten-ucheba-bez-otsenok/>
- Ramallo, F. (2010). Cara a unha tipoloxía sociolingüística dos falantes de galego. En *Educación e linguas en Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ramallo, F. (2013). Neofalantismo. En E. Gugenberger, H. Monteagudo, & G. Rei-Doval (Eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: Contextos, procesos e consecuencias* (pp. 247–260). Consello da Cultura Galega.
- Ramallo, F. (2018). O neofalantismo e o suxeito neofalante. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo 2018*, 737–743.
- Regueira, X. L. (1994). Modelos fonéticos e autenticidade lingüística. *Cadernos de Lingua*, 10, 37–60.
- Regueira, X. L. (2009). Cambios fonéticos e fonolóxicos no galego contemporáneo. *Estudos de Lingüística Galega*, 1, 147–167.
- Regueira, X. L. (2013). Estándar oral e modelos de lingua. *A letra miúda* 2, 1–23.

- Regueira, X. L., Docampo, M. L., & Wellings, M. (2013). El paisaje lingüístico en Galicia. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(1 (21)), 39–62. JSTOR.
- Regueiro Tenreiro, M. (1997). *Bilingüismo harmónico. Modelo social posible*.  
<http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/06/Regueiro.pdf>
- Regueiro Tenreiro, M. (2001). *Modelo armónico de relación lingüística: Estudio en Galicia*.  
 3catorceeuroEdiciones.
- Renfrow, D. G. (2004). A Cartography of Passing in Everyday Life. *Symbolic Interaction*, 4(27),  
 485–506.
- Ringrose, J., & Renold, E. (2010). Normative Cruelties and Gender Deviants: The Performative  
 Effects of Bully Discourse for Girls and Boys in School. *British Educational Research  
 Journal - BR EDUC RES J*, 36, 573–596. <https://doi.org/10.1080/01411920903018117>
- Rivas Barrós, S. (1997). A educación e a galeguización da sociedade (1900-1936). *Sarmiento*.  
*Anuario Galego de Historia da Educación*, 1/1997, 169–180.
- Rivas Barrós, S. (2008). A situación da lingua galega no ensino no primeiro tercio do século XX.  
*Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 2, 203–215.
- Rivas, S. (2005). O galego e a cidade da Coruña. Pasado e presente. I. En Servizo de  
 Normalización Lingüística (Ed.), *Lingua e cidade. I Xornadas sobre lingua e usos (2005*.  
*A Coruña)* (pp. 133–134). Universidade da Coruña.
- Rodríguez Barcia, S., & Ramallo, F. (2015). Graffiti y conflicto lingüístico: El paisaje urbano  
 como espacio ideológico. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, XIII(25),  
 131–153.
- Rodríguez Carnota, M. (2013). *A Third Space on the waves: Negotiating identities through the  
 use of languages in a Galician secondary school*. Non publicado.
- Rodríguez, F. (2009). Epílogo. Lingua galega e cinismo español. En *Sobre o racismo lingüístico*.  
 Laiovento.

- Rodríguez, F. (2015). *Conflicto lingüístico e ideoloxía na Galiza. A situación do galego como síntoma*. Laiovento.
- Rodríguez Méndez, F. J. (2007). La Institución Libre de Enseñanza y la Arquitectura escolar. *Historia de la Educación*, 25, 467–491.
- Rodríguez, R. (2015, Outubro 7). *Román Rodríguez: «Usar el gallego como arma de diferenciación política es un error»* [ABC]. <https://www.abc.es/local-galicia/20151004/abci-entrevista-conselleiro-roman-rodriguez-201510041151.html>
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rohy, V., & Ginsberg, E. K. (1996). Displacing Desire: Passing, Nostalgia, and Giovanni's Room. En *Passing and the Fictions of Identity* (pp. 218–233). Duke University Press.
- Ruddick, M. (2009). Racism, Bias and Post 9/11 Discourses: A Critical Discourse Analysis of a British Tabloid Newspaper Article and Some Possible Uses of CDA in the EFL Classroom. *Niigata University of International and Information Studies Journal of Research*, 4.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1993). Ethnolinguistic vitality: Some motivational and cognitive considerations. En M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 33–51). Harvester Wheatsheaf.
- Saiz, E. (2019, Julho 24). Siete películas para entender la diversidad de género y afectivo-sexual de otra manera. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/alfabetizacionaudiovisualenlasaulas/2019/06/24/siete-peliculas-para-entender-la-diversidad-de-genero-y-afectivo-sexual-de-otra-manera/>
- Sánchez Rei, X. M. (2014). A preocupación por unha lingua de calidade: Aproximación histórica ao caso galego nos anos finais do século XIX e nos inicios do XX. En X. M. Sánchez Rei (Ed.), *Modelos de lingua e compromiso* (pp. 85–148). Bahía Edicións.

- Sanmartín Rei, G. (2014). A estética da seguranza. Lingua e transcendencia en Rosalía. En X. M. Sánchez Rei (Ed.), *Modelos de lingua e compromiso* (pp. 185–209). Bahía Edicións.
- Sasson-Levy, O., & Shoshana, A. (2013). "Passing" as (Non)Ethnic: The Israeli Version of Acting White. <https://doi.org/10.1111/soin.12007>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad.). Losada.  
[http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P., & O'Brennan, O., Lindsey M. (2008). Examining Ethnic, Gender, and Developmental Differences in the Way Children Report Being a Victim of «Bullying» on Self-Report Measures. *Journal of Adolescent Health, 2*(43), 106–114.
- Scheuerman, M. K., Bramham, S. M., & Hamidi, F. (2018). Safe Spaces and Safe Places: Unpacking Technology-Mediated Experiences of Safety and Harm with Transgender People. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 2*(Article 155), 1–39.  
<https://doi.org/10.1145/3274424>
- Schonert-Reichl, K. (2010). *Bullying and morality: Understanding how good kids can behave badly*. (pp. 101–118).
- Schutz, A., Walsh, G., & Lehnert, F. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2003). *O galego segundo a mocidade. Unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. Real Academia Galega.  
<https://academia.gal/documents/10157/704901/O+Galego+segundo+a+mocidade.pdf>
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2007). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Volume I. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. Real Academia Galega.

- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2008). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Volume II. Usos lingüísticos en Galicia*. Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2011). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Volume III. Actitudes lingüísticas en Galicia*. Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2018a). *A lingua no CEIP Agro do Muíño*. Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega. (2018b). *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992—2016* (Real Academia Galega, Ed.).  
<http://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/327>
- Sharkey, J., Ruderman, M., Mayworm, A., Green, J., Furlong, M., Rivera, N., & Purisch, L. (2014). Psychosocial Functioning of Bullied Youth Who Adopt Versus Deny the Bully-Victim Label. *School Psychology Quarterly*, in press.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000077>
- Solís Casco, I. (2016). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: Un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 359–374. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49331](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49331)
- Stout, H. A. F. (2011). *Portrayals of Relational Aggression in Popular Teen Movies: 1980-2009* [Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2929>
- Tato Fontaíña, L. (2014). Arredor da calidade da lingua no teatro da primeira metade do século XX. En X. M. Sánchez Rei (Ed.), *Modelos de lingua e compromiso* (pp. 151–161). Bahía Edicións.
- Teo, P. (2000). Racism in the news: A Critical Discourse. Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse & Society*, 11 (1), 7–49.
- Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). «She Is Not Actually Bullied.» The Discourse of Harassment in Student Groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154.  
<https://doi.org/10.1002/ab.10045>

- The Open University. (2001). *Research Methods in Education. Handbook*. The Open University.
- Theriot, M., Dulmus, C., Sowers, K., & Johnson, T. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review, 27*, 979–994.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2004.12.024>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*, 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Tiching. (2019, Janeiro 23). 10 películas para trabajar la diversidad sexual en el aula. *Tiching Blog*. <http://blog.tiching.com/10-peliculas-para-trabajar-la-diversidad-sexual-aula/>
- Tomé Lourido, G., & Evans, B. G. (2017). Os neofalantes galegos no contexto europeo: A produción e a percepción da fala. En X. L. Regueira & E. Fernández Rei (Eds.), *Estudos sobre o cambio lingüístico no galego actual*. Consello da Cultura Galega.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata.
- Tsirogianni, S., & Sammut, G. (2014). Transitivity analysis: A framework for the study of social values in the context of points of view. *British Journal of Social Psychology, 53*(3), 541–556. <https://doi.org/10.1111/bjso.12047>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2010). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. Routledge, Taylor Francis.
- Tyler, C.-A. (1994). Passing: Narcissism, identity and difference | Semantic Scholar. *A Journal of Feminist Cultural Studies*(, 6(2–3), 212+.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on, & Endangered Languages. (2003). *Language Vitality and Endangerment*.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language\\_vitality\\_and\\_endangerment\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf)



- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 157–176.  
[https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_10](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10)
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or fear? The relationship between power and bullying behavior. *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, 211–222.
- van Baaren, R., Holland, R., Kawakami, K., & Knippenberg, A. (2004). Mimicry and Prosocial Behavior. *Psychological science, 15*, 71–74. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01501012.x>
- van Dijk, T. (sem data). CDA is NOT a method of critical discourse analysis. *EDISO Portal*. Obtido 10 de Outubro de 2019, de <https://www.edisoportal.org/debate/115%E2%80%93cda-not-method-critical-discourse-analysis>
- van Dijk, T. (1993). Analyzing racism through discourse analysis: Some methodological reflections. En J. H. Stanfield II & M. Dennis (Eds.), *Race and Ethnicity in Research Methods* (Vol. 157, pp. 92–134). Sage Focus Editions.
- van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- van Dijk, T. (2011). *Discourse and Racism. Some Conclusions of 30 years of research*. 17th International Workshop on Discourse Studies, Madrid.
- van Leeuwen, Theo. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. Oxford University Press.
- van Leeuwen, Theodor. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. *Methods of critical discourse analysis, 2*, 144–161.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195323306.003.0001>
- Villares, R. (1986). *A Historia*. Galaxia.

- Viqueira, J. V. (1917, Dezembro). O galego na escola. *A Nosa Terra*.
- [https://gl.wikisource.org/wiki/Ensaio\\_e\\_poes%C3%ADas/O\\_galego\\_na\\_escola](https://gl.wikisource.org/wiki/Ensaio_e_poes%C3%ADas/O_galego_na_escola)
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. En G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research*. Continuum.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 1(39), 9–30.
- Weitz, R. (1990). Living with the stigma of AIDS. *Qualitative Sociology*, 13(1), 23–38.
- <https://doi.org/10.1007/BF00988594>
- Wellings, M. P. (2013). Un estudo da paisaxe lingüística en Santiago de Compostela. *Cadernos de Lingua*, 35, 5–38.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Wodak, R. (2009). The semiotics of racism: A critical discourse-historical analysis. En J. Renkema (Ed.), *Discourse, of Course. An overview of research in discourse studies* (pp. 311–326). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/z.148.29wod>
- Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. En *The Bloomsbury Companion to Critical Discourse Analysis*. Bloomsbury.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology (London, England : 1953)*, 92, 673–696.
- <https://doi.org/10.1348/000712601162419>
- Xunta de Galicia. (2004). *Plan xeral de normalización da lingua galega*. Xunta de Galicia.
- Xunta de Galicia. (2019). O IGE constata que aumenta o número de persoas que fala galego, que se consolida como lingua maioritaria. *Páxina web da Xunta de Galicia*.

<https://www.xunta.gal/notas-de-prensa/-/nova/43270/ige-constata-que-aumenta-numero-persoas-que-fala-galego-que-consolida-como-lingua>

Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2010). *Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Diario Oficial de Galicia.

[https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content\\_type/advertisement/2010/05/25/20100525\\_decreto\\_pluringuismo.pdf](https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_pluringuismo.pdf)

Ybarra, M., Espelage, D., & Mitchell, K. (2014). Differentiating Youth Who Are Bullied From Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>

Yujie, Z. (2018). Transitivity Analysis of American President Donald Trump's Inaugural Address. *International Journal of Literature and Arts*, 6, 28. <https://doi.org/10.11648/j.ijla.20180602.11>

Zas Varela, L., & Prego Vázquez, G. (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: Prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia. *Discurso ~ Sociedad*, 9(1-2), 165-196.

Zas Varela, L., & Prego Vázquez, G. (2016). Las escalas del paisaje lingüístico en los márgenes de la super-diversidad. *Cescontexto Debates*, 15, 6-25.

Zas Varela, L., & Prego Vázquez, G. (2018). A View of Linguistic Landscapes for an Ethical and Critical Education. En R. DePalma & A. Pérez-Caramés (Eds.), *Galician Migrations: A Case Study of Emerging Super-diversity* (pp. 249-264). Springer.

Zimbardo, P., Maslach, C., & Haney, C. (2000). *Reflections on the Stanford Prison Experiment: Genesis, transformations, consequences* (pp. 193-237).

# ANEXOS

## ANEXO 1. DOCUMENTO DE PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA E INFORMADA

### DOCUMENTO DE PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA E INFORMADA



#### Documento de participación voluntaria e informada no proxecto de investigación

Vostede acepta colaborar nunha entrevista realizada con fins académicos e divulgativos situada no marco da elaboración dunha tese doutoral dirixida desde a Facultade de Educación da Universidade de A Coruña. A tese ten como obxecto o estudo das relacións entre lingua, poder e adolescencia nunha determinada institución educativa de ensino secundario, nun momento histórico caracterizado pola aceleración do proceso de substitución lingüística. Infórmolle das seguintes circunstancias respecto á súa colaboración:

- As entrevistas terán unha duración de 60 a 90 minutos.
- Garántese o seu anonimato como informante.
- Poderanse publicar extractos da transcripción da gravación na redacción final da tese e dos traballos derivados dela, sempre respectando as garantías de confidencialidade.
- De apareceren, as referencias ás persoas entrevistadas na redacción final da tese serán feitas baixo nome suposto.
- A gravación obrará en poder do investigador en lugar seguro.
- Vostede terá libre acceso ao material de gravación obtido na súa entrevista e poderá, se o desexa, eliminar partes da mesma.
- Se polos motivos que considere oportunos decide retirar a súa colaboración unha vez realizada a entrevista ou en calquera momento posterior até a redacción da tese, o material será destruído.

Esta investigación realízase baixo as normas éticas para a investigación educativa instituídas pola British Educational Research Association (BERA), cuxa versión completa pode atopar na páxina web [www.bera.ac.uk](http://www.bera.ac.uk).

No meu nome e no da UdC agradézolle a súa colaboración nesta tarefa.

En \_\_\_\_\_ a 27 de decembro de 2016.

O colaborador,

O investigador,

Miguel Rodríguez Carnota

\_\_\_\_\_  
@gmail.com

Tf 61 \_\_\_\_\_

## ANEXO 2. TRANSCRICIÓN

### TRANSCRICIÓN. SIGNOS CONVENCIONAIS

Función	Signo
Entoación final continuativa	,
Entoación final terminativa	.
Entoación interrogativa	?
Entoación exclamativa	!
Backchannels (retornos) e onomatopeias	O máis parecido ao son real: <i>Hmh, ahá, pf! ...</i>

### TRANSCRICIÓN. SIGNOS ESPECÍFICOS

Función	Signo	Comentario	Exemplo
<b>Pausa na cadea falada expresada en segundos</b>	(.) (0.5) (1.0) (1.5) ...	Exprésase a partir de 0.5 segundos e seguidamente en metades de segundo. As pausas inferiores a medio segundo exprésanse con (.).	Pois (1.0) m-- <u>iso</u> . Ademais de que eran todos descoñecidos falaban todos castelán (.). M-- creo, incluso creo [...]
<b>Prolongación de son</b>	---	Consoante ou vocálico	[...] e de feito sigo sendo---, que me preocupa <u>bastante</u> (.) o que pensen--- o que a xente pense--- sobre min
<b>Palabra inacabada</b>	-		Falan castelán porque é o u-// (2.0), a ver, eu sempre (1.5) sempre me din conta de que había nenos que [...]

<b>Sobreposición de falas</b>	=	As secuencias que se interpoñen delimitáanse por este signo =	EN En todo caso ti fuches o connotado sempre, como me estás explicando. =Ti fuches <u>aquel</u> rapaz que--= AM =Si, si, entre= moitas cousas [...]
<b>Interrupción e reformulación de sentido</b>	//		Falan castelán porque é o u-// (2.0), a ver, eu sempre (1.5) sempre me din conta de que había nenos que (.) sempre escoitaba que a veces cos seus pais falaban en galego
<b>Interrupción marcada na cadea falada sen troco de sentido</b>	/		os cativos non/ non se caracterizan por falar--- por falar a lingua galega
<b>Estalido alveolar</b>	(')		A ver, (') sempre fun unha persoa ('), e de feito sigo sendo---, que me preocupa <u>bastante</u> (.) o que pensen [...]
<b>Intervalo non significativo non transcrito</b>	[...]		En todo caso, paréceme moi boa profesora e comigo pois tiña un trato especial. [...] Tiña un trato especial coa profesora, que ademais <u>é</u> galegofalante
<b>Omisión, ocultación ou aclaración necesaria</b>	[lorem ipsum]		incluso a--- ao [centro de primaria, CEIP] viña xente de [lugar 1], de [lugar 2], de [lugar 3] que igual <u>si</u> tiñan máis próximo o galego pero dende logo non eran galegofalantes

<b>Vocalismos, modos de pronunciación, incompreensión.</b>	(lorem ipsum)	(risa leve) (acelera o ritmo), (sarcástico) (inaudíbel)	[...] costoume moitísimo--- integrarme tanto no tema do--- do idioma como noutras cousas (risa leve), non sei por que era---. Sempre--- sempre fun // sempre me viron como unha--- como unha rariña, non sei por que pero--- (suspiro)
<b>Comezo e final de secuencia de palabras textuais</b>	:		[...] lémbrome que os cativos preguntábanme : <i>¿Y por qué hablas--- galego? ¿Por qué hablas galego? :</i> [...]
<b>Palabras textuais</b>	<i>lorem ipsum</i>		[...]
<b>Reforzo na entoación</b>	<u>lorem ipsum</u>		[...] eu falaba galego porque xa (.) <u>nin se me pasaba pola cabeza falar outra cousa</u> pero nunca tiven problema ningún de pequeno de entender [...]