

A top-down photograph showing several children's hands resting on a patch of green artificial grass. The hands are positioned in a circle, with some fingers pointing towards the center. The children are wearing various clothing, including a pink long-sleeved shirt, a white shirt with yellow floral patterns, and brown pants.

Sección de Lingua / Seminario de Sociolingüística

# Prácticas lingüísticas na infancia

**A xestión lingüística  
nos primeiros contextos de socialización**

Henrique Monteagudo, Xaquín Loredo,  
Gabino S. Vázquez-Grandío e Anik Nandi



REAL ACADEMIA GALEGA

A bottom-up photograph showing several children's hands resting on a patch of green artificial grass. The hands are positioned in a circle, with some fingers pointing towards the center. The children are wearing various clothing, including a white sweater and a blue denim jacket.







# **Prácticas lingüísticas na infancia**

**A xestión lingüística nos primeiros  
contextos de socialización**

# Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega

Henrique Monteagudo

Xaquín Loredo

Gabino S. Vázquez-Grandío

Anik Nandi

## Asesores e asesoras externos:

Martín Vázquez-Fernández

Lidia Gómez Martínez

Edita:

Real Academia Galega

ISBN:

978-84-17807-15-3

Depósito legal:

C 2264-2021

DOI:

<https://doi.org/10.32766/rag.389>

© Real Academia Galega, 2021

Impresión:

Lugami Artes Gráficas

Infesta, 96. 15319 Betanzos

Tel. 981 774 171

[lugami@lugami.com](mailto:lugami@lugami.com)



REAL  
ACADEMIA  
GALEGA



Deputación  
DA CORUÑA

Sección de Lingua / Seminario de Sociolingüística

**Prácticas lingüísticas na infancia**  
**A xestión lingüística nos primeiros**  
**contextos de socialización**



**REAL ACADEMIA GALEGA**





## Agradecementos

Desde o Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega queremos agradecer ás persoas que participaron nas entrevistas e grupos de discusión, sen cuxa colaboración este traballo non sería posible. Grazas ás familias, aos concelleiros e concelleiras, ás direccións dos centros educativos do concello de Ames, ás e aos profesionais do lecer e o tempo libre, así como á xente das asociacións e clubs deportivos.

Así mesmo, queremos agradecerlles aos membros do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega a súa axuda e non queremos deixar de mencionar as achegas de Martín Vázquez e Lidia Gómez, colaboradores habituais nos traballos do Seminario. O noso agradecemento vai tamén ás persoas que nos axudaron a recoller e transcribir a información deste proxecto.

Finalmente, non podemos rematar o apartado de agradecementos sen facer mención á gran colaboración dos concellos de Ames, Santiago de Compostela, Teo e Val do Dubra para poder levar a cabo este proxecto con éxito.



# 1. Introducción

Nas décadas pasadas producíronse fondas transformacións, de escala planetaria, na sociedade, na economía e na política, da man da aparición de novas tecnoloxías da información e a comunicación, e, por tanto, nas formas de relación interpersoal. En Galicia, estes cambios viñeron marcados pola emigración do campo ás cidades, a terciarización da economía, o avellentamento e a mingua da poboación (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2018, pp. 4-6). Para as linguas, isto supuxo modificacións nos seus usos e na súa distribución na sociedade e no territorio. No caso do galego, o balance asemella ter sido negativo, pois viu acelerado o proceso de substitución polo castelán e a redución do seu arraigo, en especial entre os máis novos (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016, 2018). Así as cousas, segundo os datos do Instituto Galego de Estatística, nos últimos quince anos perdeu por riba de 250.000 falantes (IGE 2019).

A continuidade de padróns sociolingüísticos tradicionais, en especial a correlación entre os usos lingüísticos e o hábitat de residencia, vinculan as devanditas dinámicas á desruralización da poboación e explican que estas se mostren máis acusadas nos territorios coas mellores perspectivas demográficas económicas, isto é, nas cidades e na súa área de influencia (Monteagudo, Loredó, Nandi, Salgado 2019). Esta circunstancia compromete aínda máis a vitalidade futura do galego.

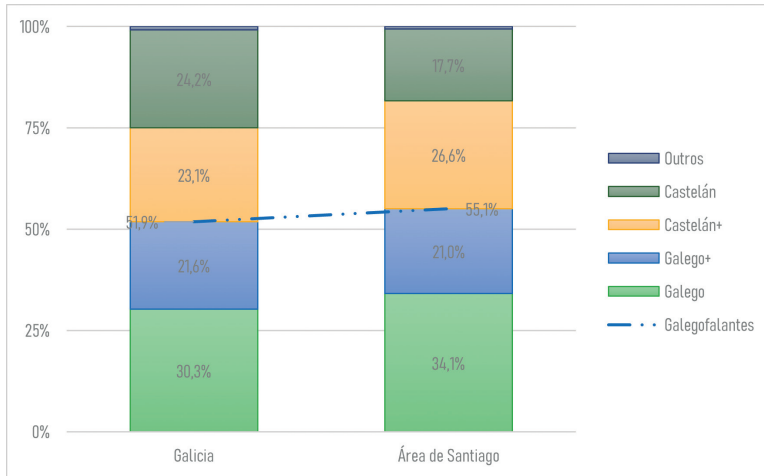
Por outro lado, aínda que os galegofalantes continúan a ser o grupo social maioritario do conxunto da poboación —o 51,9% segundo os últimos datos do IGE<sup>1</sup>— a imaxe cambia cando atendemos á distribución por idades (Figuras 1 e 2). Así, no ano 2018, o galego era a lingua do 81,6% da poboación maior de 74 anos, pero a porcentaxe diminuíu de xeito case uniforme polas franxas etarias, para se situar no 35,4% no tramo de 15 a 24 anos e descender ata o 28,9% nos menores de 15 anos. Como vemos, o groso dos galegofalantes son persoas de 54 ou máis anos e o peso destes no conxunto da poboación débese en boa medida ao avellentamento demográfico.

---

1 No ano 2003, no que se inicia a serie histórica do IGE, esta porcentaxe situábase por riba do 60%.

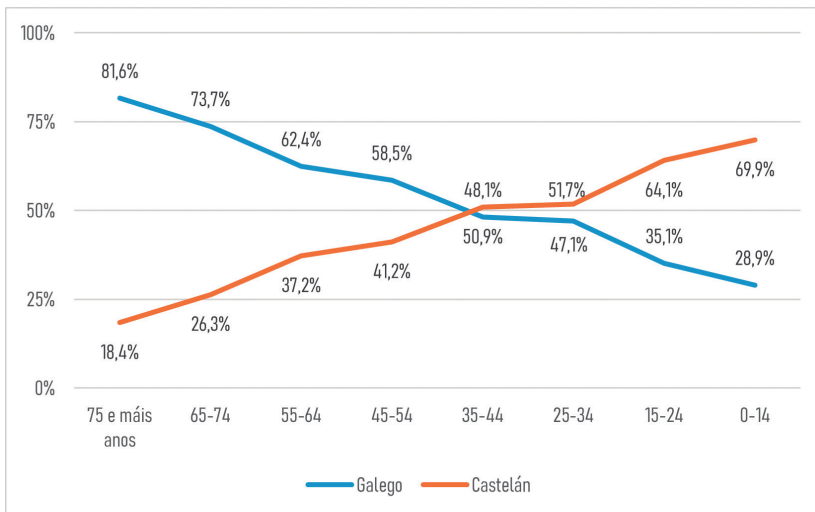
Prácticas lingüísticas na infancia.  
A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

**Figura 1.** Lingua habitual en Galicia.



**Fonte:** Datos extraídos do Instituto Galego de Estatística (2019).

**Figura 2.** Lingua habitual en Galicia segundo a idade.



**Fonte:** Datos extraídos do Instituto Galego de Estatística (2019).

Sen dúbida, unha das chaves do retroceso do galego atopase nas eivas da transmisión lingüística. Sabemos que a infancia é unha das etapas fundamentais na adquisición da primeira lingua e, en contextos bilingües e plurilingües, da segunda ou sucesivas. Por iso, non é infrecuente que as investigacións na materia atendan á familia ou á escola como contextos primeiros de aprendizaxe lingüística. Traballos recentes do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega investigaron a transmisión da lingua no seo das familias (Loredó e Monteagudo 2017) e botaron luz sobre o proceso de desgaleguización do alumnado galegofalante a partir mesmo do seu ingreso no sistema educativo e ao longo das distintas etapas deste (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). Outras investigacións puxeron de vulto as limitacións da educación formal non só para xerar novos falantes, senón mesmo para garantir a adquisición das competencias axeitadas no galego entre as nenas e nenos castelanfalantes (Loredó e Silva 2020).

Porén, ata o de agora son escasas as investigacións que estendan as pescudas fóra destes dous ámbitos: familias e centros educativos. O devir social que describimos ao inicio supuxo mudas nas estruturas e funcionamento das familias, por exemplo coa incorporación xeneralizada das mulleres ao mercado laboral e a redución das unidades domésticas, desde o modelo tradicional de grupo extenso ao modelo maioritario actual de núcleo familiar mínimo. Isto comportou tensións entre as necesidades de atención e crianza das e dos miúdos e a conciliación destas tarefas cos tempos laborais de proxenitores ou persoas ao cargo. Froito disto, na actualidade as familias delegan noutras institucións unha porción cada vez maior do coidado e a formación dos seus fillos. A escola asumiu nun primeiro momento —e segue a asumir— boa parte destas funcións, pero paulatinamente tornouse insuficiente. Asemade, a obriga de estender os horarios da cativada supuxo a revalorización deste novo tempo periescolar en termos de aproveitamento e como potencialmente educativo. En conxunto, estes factores favoreceron o incremento da oferta dunha plétora de actividades e servizos para a infancia, a cargo de distintos axentes públicos e privados, nos que as nenas e nenos invisten cada vez máis o seu tempo.

Xa que logo, estes novos contextos acadan unha crecente importancia na formación das novas xeracións, non só polas súas características explicitamente educativas, senón tamén como espazos de convivencia e socialización. De aí tamén a relevancia do seu estudo desde o punto de vista sociolingüístico. Así, nos últimos anos, a investigación en materia de reprodución lingüística veu ampliando a comprensión dos procesos de transmisión. A vella idea da transmisión vertical —de nais a fillos ou de mestres a alumnas— en contextos estancos e diferenciados como a escola e a familia

vai sendo substituída por unha visión da socialización lingüística como un proceso complexo que implica a participación das nenas e nenos en diferentes actividades, espazos e institucións e a súa interacción con múltiples axentes (Kasares 2017). Por tanto, os xeitos en que se presente ou se introduza o galego nestes ámbitos resultan ser factores moi relevantes na conformación das prácticas lingüísticas das novas xeracións.

O *Mapa sociolingüístico escolar de Ames* recentemente publicado (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021) amosou, por unha banda, a importancia do tempo investido nestas actividades polo alumnado do concello. Por outra, a ausencia dunha lexislación equiparable para estas actividades e outras diferenzas estruturais e de obxectivos fan que a xestión lingüística difira en boa medida da que se fai na educación formal, a pesar de teren lugar en moitas ocasións dentro dos propios centros educativos. Así, os datos dos que dispoñemos no mapa apuntan cara a unha marcada hexemonía do castelán nestas actividades, máis acentuada canto máis afastadas estean das dinámicas escolares.

O traballo que agora presentamos oriéntase a afondar no coñecemento desta realidade: trátase dunha investigación que atende, dende a perspectiva lingüística, os principais contextos de socialización da infancia galega. A través de conversas coas persoas que interveñen nestes contextos e que están involucradas nas actividades que se desenvolven neles, propuxémosnos acadar unha visión cualitativa de como está a ser a xestión lingüística nestes espazos. Desta maneira, buscamos complementar a información cuantitativa da que dispuñamos por traballos precedentes e que estabamos a xerar noutros proxectos paralelos do Seminario de Sociolingüística<sup>2</sup>.

O proxecto botou a andar no primeiro trimestre do 2018, estendéndose a recolleita e produción de datos ata mediados do ano seguinte. A ferramenta principal foi a entrevista semiestruturada, complementando a obtención de discurso coa realización de dous grupos de discusión. De xeito operativo, dividimos o proceso de socialización distinguindo a primaria ou familiar da socialización secundaria (Berger e Luckmann 2015). Na mesma liña, diferenciamos os distintos contextos extrafamiliares consonte a súa relación cos procesos educativos, seguindo o esquema clásico proposto por Coombs (1985). Partindo deste marco, identificamos unha serie de contextos que consideramos representativos ou interesantes para o propósito do traballo. Ademais

---

2 Véxanse Monteagudo, Nandi e Loredó 2020; Monteagudo, Loredó, Nandi e Salgado 2019; Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021; Loredó e Monteagudo 2017; Loredó e Silva, 2020; Loredó, Gómez e Baldomir 2018.

das familias, visitamos escolas, empresas e asociacións que traballan coa infancia e as administracións públicas locais. Para a mostra escolleuse a comarca de Santiago, por ser un territorio diverso na súa composición e demografía e porque contabamos cunha importante cantidade de información contextual previa.

Entre os obxectivos de partida, demos prioridade a describir e analizar os modelos de xestión lingüística aos que son expostos os nenos e nenas nos seus diferentes ámbitos de socialización. Na mesma liña, procuramos identificar, describir e interpretar as políticas que rexen esta xestión, as ideoloxías que as sustentan e as prácticas en que se traducen. Quixemos tamén, por suposto, contribuír a comprender a influencia destes factores no desenvolvemento do comportamento lingüístico. Entre os obxectivos secundarios estiveron analizar as crenzas, actitudes e representacións e mais outras características sociolingüísticas do persoal ao cargo das actividades, documentar actividades e iniciativas para influír sobre as prácticas lingüísticas e obter información sobre o *clima lingüístico* nestes espazos.

Tralas explicacións teóricas, pasaremos á análise da comarca de Santiago nos seus aspectos estruturais e demográficos. Con isto pretendemos tanto xustificar a súa elección como marco territorial como fornecer a información contextual precisa para entender as circunstancias en que se producen as conversas recollidas no traballo.

A seguir sucédense cinco capítulos en que enfocamos de xeito específico cada un dos eidos traballados. Comezamos coas familias, como primeiro contexto de socialización e ao que se lle recoñece a potestade de nos orientar e tomar as decisións cruciais que determinaran os nosos primeiros anos de vida. No proxecto centrámonos en unidades domésticas cunha política lingüística definida e claramente orientada a garantir a transmisión do galego aos seus fillos e fillas. Escollendo este perfil puidemos describir e analizar as estratexias que empregan, con maior ou menor éxito, para este propósito, así como revelar os límites que atopan aos seus obxectivos e a súa percepción do que está a acontecer na socialización secundaria.

Na parte 5 referímonos á escola. Valémonos no traballo de entrevistas a membros das direccións de centros de todas as etapas educativas do concello de Ames, sen dúbida o máis dinámico da comarca. Preguntamos polas súas impresións ao redor do modelo educativo vixente e o seu impacto no comportamento do alumnado. Ademais das súas valoracións do papel que eles xogan, deterémonos nas súas preocupacións e intereses e consideraremos os puntos fortes e as limitacións con que baten no seu traballo. Como ben sabemos, o modelo lingüístico do sistema educativo ven rexido en boa medida pola lexislación autonómica. Por iso, dedicamos tamén neste capítulo un apartado á análise do modelo plurilingüe e a súa posta na práctica.

Presentados estes dous contextos fundamentais, pasamos a observar o que acontece nos espazos da socialización secundaria de menor formalidade. O capítulo que segue toca un aspecto que define en boa medida o clima lingüístico dentro dos centros escolares pero que habitualmente é obviado nas análises do sistema educativo. As actividades complementarias e de conciliación ocupan unha parte moi importante do tempo que a mocidade pasa nos colexios e institutos fóra das aulas. Estes servizos dependen xeralmente das administracións locais e adoitan ser xestionados por empresas privadas concesionarias. Neste traballo entrevistamos o persoal que coordina as actividades e o monitorado que as dirixe na práctica. Tivemos ademais a oportunidade de levar a cabo un grupo de discusión onde se confrontaron as opinións ao redor da xestión lingüística neste eido.

O sexto apartado trata os contextos extraescolares. Empresas, asociacións e administracións fan que a oferta de actividades formativas e lúdicas fóra do colexio sexa ampla e variada. Nesta investigación escollemos as asociacións e clubs deportivos, por seren, de acordo cos nosos datos, as máis populares entre o alumnado; pero tamén porque son as que máis se distancian na súa organización e funcionamento dos outros sitios visitados. Polo seu carácter asociativo, a xestión lingüística aquí depende en boa medida da súa composición e dos intereses dos seus membros. Por outro lado, constatamos que a chave está na consciencia do rol que están a desempeñar na formación dos máis novos e na importancia que lle outorgan á educación e á transmisión de valores. Alén disto, a súa dependencia das administracións —en especial dos concellos— canto a recursos e financiamento abre a posibilidade de que estas influan no papel da lingua galega nestas actividades. Así e todo, a planificación lingüística aquí é mínima e só nos concellos máis comprometidos se consegue establecer algunhas condicións de carácter lingüístico (Ríos 2020).

O último desta serie é o capítulo dedicado ás administracións públicas. Na investigación entrevistamos varias persoas representantes dos concellos da comarca, para que nos falasen das súas políticas. Nestas conversas puidemos ver as motivacións detrás de certas iniciativas, pero tamén os límites do alcance da política municipal e as dificultades que atopan ás veces para trasladar á práctica cotiá o recollido nas ordenanzas.

Pechamos o libro cun apartado conclusivo, no cal recapitulamos e poñemos en relación as distintas partes do traballo para dar unha visión de conxunto da socialización lingüística infantil. Presentamos aquí a necesidade de definir un modelo de xestión lingüística coherente para o conxunto de ámbitos en que esta acontece, que contribúa aos obxectivos do sistema educativo e permita que os esforzos das familias poidan prosperar, e salientamos a importancia de involucrar a política municipal para o acadar.



Para rematar, é de xustiza salientar o esforzo que pais e nais fan por transmitiren o galego aos seus fillos e fillas, ás veces nunhas condicións ben difíciles. Tamén son de agradecer os compromisos de moitas persoas de diversos ámbitos profesionais que participan de xeitos diversos nos procesos educativos —mestres e mestras, profesorado, monitorado e outro persoal educativo— e as iniciativas das diversas administracións. Mais é imprescindible que o conxunto da sociedade galega, e sobre todo os responsables políticos, sexan conscientes da necesidade de arroupar eses esforzos e, en particular, de deseñar liñas de actuación ambiciosas e eficaces, por mor de optimizar recursos, conseguir sinerxías, axuntar vontades para garantir un futuro digno para o galego.

**Henrique Monteagudo**

Coordinador do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega



## 2. Marco teórico

### 2.1. A socialización lingüística da infancia

*Infancia* ou *nenez* son termos complexos de definir. Se atendemos á súa semántica, segundo o dicionario da Real Academia Galega podémoslos entender como o período ‘da vida humana que vai desde o nacemento ata a adolescencia’. Porén, se afondamos na súa etimoloxía vemos que o concepto, derivado do latín, se constrúe sobre a idea da carencia da fala ou do dereito a falar (Pávez 2012). Na mesma liña, outros termos para se referir a este período como *pequeno* ou *cativo* presentan unha polisemia máis ampla que se desenvolve fundamentalmente ao redor da idea de carencia ou falla de calidades. No galego contamos cunha evolución particular do adxectivo latino *parvus* —‘pequeno’, tamén na orixe de termos como *párvulo* ou ‘neno en etapa preescolar’— o adxectivo *parvo*, que, perdendo por completo o seu significado infantil, na actualidade ten un carácter pexorativo de se referir a aquela persoa estúpida ou que demostra poucas capacidades intelectuais. Este campo semántico apunta cara a un proceso sociohistórico de concepción do infante como un individuo incompleto, imperfecto ou en construción, carente ou privado de razón e de autonomía.

En consonancia con este sentido, os enfoques sociolóxicos clásicos consideraron a infancia como unha etapa presocial. A mediados do século pasado, na psicoloxía evolutiva europea convivían dúas teorías: unha primeira que partía dunha consideración dos nenos e nenas como un receptáculo baleiro que encher mediante mecanismos civilizadores, e outra que afirmaba que o neno viña ao mundo cun plan de desenvolvemento innato inscrito nas profundidades do seu organismo, atravesando estadios cuxas características fundamentais e secuencia evolutiva se consideran universais (Palacios 1999).

Autores como Durkheim (1998) presentaron as nenas e os nenos como unha *tabula rasa* que encher mediante mecanismos civilizadores, por exemplo, a educación escolar. Esta conceptualización de fondo estendeuse no tempo ata autores máis recentes. Así, os principais referentes do século pasado, como o sociólogo Parsons, difundiron esta idea que consideraba as cativas e os cativos “esponxas” e suxeitos

pasivos da socialización. Estes enfoques funcionalistas, influídos polos estudos bioloxistas e polas propostas psicoloxistas de autores como Freud, Erikson e Piaget, preocupáronse sobre todo polos mecanismos a través dos que as nenas e os nenos se converten en adultos, centralizando os intereses nos resultados do proceso escolar. En certa medida, isto rematou por reducir a complexidade da infancia a un período de desenvolvemento biolóxico e a unha etapa de socialización:

A nenez aparece así como un momento no cal se conectan a dimensión individual e social do individuo, onde se aprenden as normas morais, se internalizan os roles sociais e se desenvolven as habilidades cognitivas<sup>1</sup> (Pávez 2012, p. 86).

En consecuencia, esta sería unha etapa privilexiada de reprodución da orde social nas novas xeracións. Porén, tanto a perspectiva psicolóxica como a concepción sociolóxica da infancia foron cambiando progresivamente, incrementando a importancia da súa axencia e cuestionando a universalidade do desenvolvemento biolóxico. Aínda que é certo que ocorren fenómenos físicos durante a infancia, tamén o é que durante a nosa existencia os nosos corpos se ven afectados e modificados polas condicións materiais, sociais, económicas e culturais nas que vivimos.

No ámbito da sociolingüística, este enfoque favoreceu a comprensión da transmisión lingüística como un proceso vertical no que as nenas e nenos son suxeitos pasivos das persoas e institucións coa potestade de “transmitir” a lingua. A idea de socialización lingüística cuestiona esta visión, ao situar a reprodución lingüística no marco de procesos sociais máis amplos e salientando a axencia das nenas e dos nenos nos seus propios procesos formativos. O comportamento lingüístico desenvólvese en todas as interaccións cotiás e non só mediante actividades explicitamente educativas ou directamente connotadas como de carácter lingüístico. Deste xeito, os pequenos e as pequenas adquiren as competencias nun ou noutro idioma, desenvolven actitudes cara ás linguas e os falantes e incorporan as normas sociais de uso mediante a percepción dos sucesos da súa contorna e a participación da vida social (Kasares 2017).

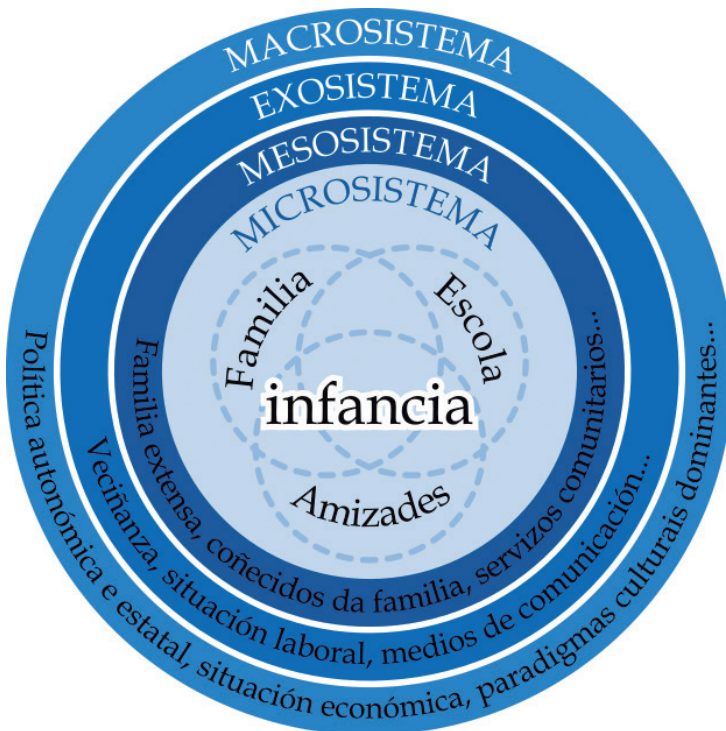
Esta importancia do ambiente foi recollida pola psicoloxía nas perspectivas xurdidas a finais do século pasado. Asociadas á corrente da *Gestalt* e a Bronfenbrenner (1979), analizan a influencia da contorna social, ata ese momento desatendida na psicoloxía evolutiva, en parte polo auxe dos modelos organicistas. Neste modelo, o

---

1 Tradución propia do castelán.

contexto pasa a concibirse como unha sucesión de esferas de influencia relacionadas que exercen unha acción combinada e conxunta sobre o desenvolvemento infantil. No inmediato, atopamos os “microsistemas”, nos que as persoas viven experiencias significativas e reiteradas, como son a familia, a escola e o grupo de iguais. Os contextos que agrupan os microsistemas reciben o nome de “exosistemas”, nos cales estarían presentes a familia extensa, os amigos da familia, o traballo, o equipo de docentes, o servizo de apoio ao profesorado e os servizos comunitarios e de saúde. Por último, situaríase a última esfera, o “macrosistema”, constituída polo sistema educativo, os medios de comunicación e os procesos económicos e culturais máis amplos (Palacios 1999, p. 56).

**Figura 3.** Representación gráfica do modelo de Bronfenbrenner (1979).



Na socioloxía xorde a idea da infancia como un grupo social con interese por si mesmo, pois non soamente reproduce a orde social, senón que tamén a recrea, innova e mesmo cuestiona. En cada contexto histórico e xeográfico as nenas e os

nenos despregan diversas formas de vivir as infancias, por tanto, as formas de reprodución social tamén se modifican. O movemento socializador é bidireccional, e non só unidireccional, xa que vai desde o adulto ao neno e desde o neno aos proxenitores.

O enfoque do interaccionismo simbólico de George H. Mead (1999) avanza sobre o papel dos nenos e nenas no proceso de internalización do social. Este autor sostén que o suxeito infantil está en diálogo permanente consigo mesmo e cos outros —mediante o xogo espontáneo e o xogo organizado— sendo, entón, a vida dos individuos un fenómeno social desde que nacen e, xa que logo, afectada polas forzas e o poder da estrutura social (Rodríguez 2007).

O enfoque construtivista (Berger e Luckmann 2015) é chave nesta nova ollada do suxeito infantil. Estes autores consideran que o suxeito humano é un produto social e que todo o seu desenvolvemento está socialmente construído e interferido, tamén a infancia. Para estes autores, no proceso de construción social da realidade rexístranse momentos de externalidade, obxectivación e internalización a través dos procesos de socialización primaria e secundaria onde se interioriza a realidade obxectiva.

A socialización primaria acontece fundamentalmente na familia e funciona con pautas sobre todo emocionais, ao mesmo tempo que mediatiza un forte control social: “como debo ser”, “que debo facer” etc. Esta socialización primaria é a máis importante para a persoa e a estrutura básica da socialización secundaria (Berger e Luckmann 2015, p. 168). Bourdieu (1991) falaba da “amnesia da xénese” onde sinalaba que o feito de que a socialización familiar fose precoz, intensa e duradeira e, durante un tempo, sen competencia, tería un gran poder explicativo no peso da orixe social a partir da categoría socioprofesional dos proxenitores.

A socialización secundaria desenvólvese a través das institucións destinadas a este fin, con preeminencia da escola. Esta socialización require certas imposicións ás nenas e nenos na adxudicación dun lugar no mundo social. A socialización secundaria do individuo introduce a persoa en novos roles e contextos da súa sociedade, incluíndo particularmente os “submundos” institucionais dependentes da estrutura social e a división do traballo. Nestes contextos circulan pautas de acción xeneralizadas que en moitos dos casos son contraditorias coa etapa primaria. Tales contradicións poden facer entrar en crise a socialización primaria, aínda que os significantes desta última teñan unha alta carga afectiva. Estes contextos nos que crece o ser humano teñen unha grande importancia na explicación dos valores e das condutas sociais e na construción da identidade do individuo (Medrano e Aierbe 2008).

A pesar do dito, somos conscientes de que a distinción entre a socialización primaria e a secundaria presenta unha serie de problemas. A diferenciación entre

dous tipos de socialización leva a unha conceptualización da traxectoria do individuo como un paso dun universo familiar homoxéneo, constitutivo das estruturas mentais e comportamentos máis fundamentais aos múltiples universos sociais que frecuenta o ser social xa constituído, que resiste as forzas que tenden a modificalo (Lahire 2006, p. 26).

Este esquema parece contraditorio coa realidade social actual. Para comezar, existe unha heteroxeneidade presente no núcleo familiar, que á vez nunca é unha institución “total” (Lahire 1995). Por outra banda, atopamos tamén na sociedade contemporánea unha cada vez máis precoz delegación de funcións familiares noutras persoas procedentes de universos sociais alleos á familia —profesorado, cuidadores, profesionais de apoio, monitorado de tempo libre, persoal de actividades deportivas etc.— que invita a cuestionar a sucesión entre socialización primaria e secundaria enunciada.

Con todo, neste traballo empregamos esta distinción de xeito operativo, para diferenciar a posición xogada polos diferentes contextos de socialización lingüística e os seus actores e actrices na experiencia subxectiva das nenas e dos nenos.

### **2.1.1. A transformación da familia e os contextos de socialización secundaria**

*Familia*, ao igual que *infancia*, é un concepto de fácil comprensión, pero a súa definición resulta complexa, pois non deixa de ser ante todo unha construción simbólica e ideolóxica, un particularismo histórico con referentes e funcións políticas e materiais (Oberly 2013).

A noción foi cambiando ao longo da historia ao mesmo tempo que a súa dinámica, estrutura, funcións e composición se foron adaptando aos continuos cambios sociais, económicos e xeográficos. Porén, na nosa sociedade segue a ser considerada unha das institucións fundamentais e a súa unidade básica. Igualmente, continúaase valorando como o ámbito máis desexable para criar os infantes e adolescentes, o que proporciona un espazo de estabilidade desde o que comezar a descubrir o mundo, a relacionarse coa contorna e desenvolverse como seres sociais (Palacios 1999) e así é recoñecido na *Convención dos dereitos do neno* (UNICEF 2015).

Musitu e Herrero (1994) e Musitu (1995) consideran a familia como un grupo de persoas ligadas directamente por relacións de parentesco, no que os membros adultos asumen responsabilidades de coidado e educación dos fillos. Alberdi (1999) amplía a definición indicando que unha familia estaría formada por dúas ou máis persoas unidas por afecto, matrimonio ou filiación, que viven xuntas, poñen os seus

recursos económicos en común e consomen conxuntamente unha serie de bens na súa vida cotiá.

Porén, nas últimas décadas veuse falando da “crise da familia” por mor das modificacións nas súas estruturas tradicionais, froito da adaptación dos seus membros aos novos escenarios sociais e, en especial, da transformación das relacións laborais (Rodríguez e Menéndez 2003). A incorporación da muller ao mercado de traballo ou a precarización das condicións laborais relaciónanse estreitamente co atraso da idade do matrimonio, o declive da natalidade ou unha maior incidencia do divorcio (Valero 1992; Requena 1999). Así, as familias actuais caracterízanse por unha gran pluralidade de composicións: familias monoparentais, homoparentais, reconstituídas, extensas, adoptivas, de acollida etc. Estes cambios mudaron a representación social da familia e das súas obrigas e abriron o debate de se son indicio dunha modernización ou dun proceso de debilitación da institución (Rodríguez e Menéndez 2003, p. 16).

Ante isto, Palacios e Rodrigo (1998), tratando de acadar un concepto máis realista da familia na sociedade actual, parten dun modelo convencional no que tratan de eliminar aqueles elementos que tradicionalmente se consideraban imprescindibles na súa configuración, quedando a definición reducida á unión de persoas que comparten un proxecto de vida en común de duración indefinida, na que se xera un forte sentimento de pertenza. Neste grupo hai un alto nivel de compromiso persoal entre os membros e establécense intensas relacións de intimidade, reciprocidade e dependencia. A esta definición, na que se asocia a familia cun contexto fundamental para o desenvolvemento humano, Rodríguez e Menéndez (2003) engádenlle a centralidade como ámbito de socialización e reprodución de sistemas normativos que rexen as interaccións sociais, a súa importancia nos procesos de consumo e a súa consideración como unha unidade especializada no coidado e protección da infancia, entre outros.

Con todo, a pesar da riqueza froito da nova situación de diversidade, a pauta común é que os núcleos familiares son cada vez máis reducidos e individualizados (Palacios 2016). Estas transformacións afectaron positivamente ás relacións entre os proxenitores e os fillos e fillas, evolucionando desde estruturas xerárquicas a relacións máis horizontais e democráticas, pero tamén deixaron ás familias máis illadas, da man da redución da relevancia da familia extensa e os fogares de varios núcleos (Requena 1999). Expostas a situacións de estrés para as que non están preparadas, as familias delegan, cada vez máis, parte dos coidados infantís en axentes alleos (Rodrigo, Máiquez, Martín e Byrne 2008). Por iso, aínda que a responsabilidade do benestar infantil recae sobre os titores e titoras e demais membros da familia dos menores, depende cada vez máis da comunidade onde viva e os recursos dispoñibles nela.

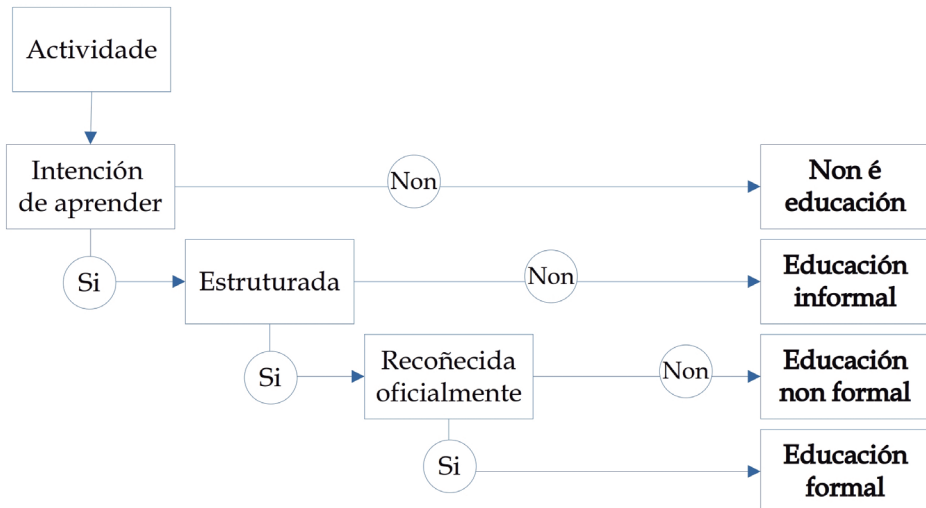


Na socialización lingüística, a familia segue a ser considerada unha institución chave na adquisición da lingua e o desenvolvemento do comportamento lingüístico. No noso caso, diversos estudos comprobaron que segue a ser un axente fundamental na transmisión interxeracional da lingua galega (véxase por exemplo: Monteagudo, Loredo e Nandi 2020); porén, comprobamos que outros contextos acadan cada vez un peso maior. O sistema educativo destaca entre todos eles polo seu papel na adquisición das competencias formais sobre a linguaxe, especialmente nas escritas, pero tamén no desenvolvemento das actitudes e os hábitos de uso (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2018, pp. 7 e ss.). Por outra banda, traballos recentes salientaban a importancia doutros contextos menos regulamentados (Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021).

### 2.1.1.1. Educación formal, non formal e informal

Para atender a estes outros contextos de socialización extrafamiliar, neste traballo separamos a análise da educación escolar, curricular ou formal, tal e como foi definida pola pedagogía (Coombs 1985), da educación familiar e outras formas educativas.

**Figura 4.** Adaptación propia da proposta de clasificación das actividades educativas na metodoloxía do



Instituto Nacional de Estadística (2016, p. 12).

A tríade educativa —formal, non formal e informal— está relacionada coa creación de programas eficaces para satisfacer as demandas de aprendizaxe dunha sociedade en expansión. Así e todo, no estudo diacrónico obsérvase a ausencia de significado fixo para estes conceptos (Touríñan 1996, pp. 61-64; Colom 2005, p. 11). No noso caso, adoptamos a división para clasificar os contextos de socialización analizados cos seguintes sentidos:

- Identificamos a **educación informal** con aquel produto dos contextos non regulados e dos estímulos non explicitamente educativos, incluíndo aquí a educación familiar.
- A **educación formal** refírese a toda aquela que conta con carácter de oficialidade e polo tanto con regulación e aval público, como a educación escolar (Zayas e Rodríguez 2010, p. 6, analizando a proposta de Sandoval s.d.).
- A **educación non formal** constituirían entón todos eses esforzos de carácter educativo máis ou menos explícito, pero sen este grao de oficialidade (Zayas e Rodríguez 2010, p. 6). Seguindo a Colom (2005, p. 13), na mesma liña, apunta que a diferenza entre estas dúas reside no trazo xurídico e non no pedagóxico. Nós situamos aquí as actividades extraescolares e o referente aos servizos complementarios e de conciliación da vida laboral e familiar.

Á educación formal asígnaselle oficialmente a función socializadora e de transmisión cultural regrada e estruturada a través do currículo. Porén, froito da experiencia social dos individuos no seu seo, a escola tamén socializa simultaneamente nunha serie de coñecementos, destrezas, actitudes e valores que non teñen unha meta educativa explícita, o que algúns autores deron en chamar o currículo oculto (Viguer e Solé 2012).

Na sociedade occidental contemporánea, o tempo escolar é cuantitativa e cualitativamente un dos tempos sociais máis relevantes, tanto que chega a estruturar e determinar a organización do resto de temporalidades. Os nenos e nenas suman directa e indirectamente un número importantísimo de horas consagradas á institución escolar (Morán 2012). Actualmente, a escola e o tempo dedicado a ela actúan como reguladores —materiais, funcionais e simbólicos—, que inciden nas posibilidades e límites da socialización infantil, marcando a distribución e o acceso ao resto de espazos sociais dos nenos e nenas, especialmente no lecer.

A educación non formal encóntrase nun *continuum* coa educación formal. Estas actividades non xorden por oposición á escola, senón pola necesidade de estender as súas funcións. Por un lado a partir dos setenta a educación pasa a verse como unha

necesidade plural e permanente (Castillejo 1981; Touriñán 1996; Colom 2005). Por outro, vincúlase tamén ao cambio das estruturas familiares e do papel da familia como elemento socializador froito das transformacións sociais e tecnolóxicas. O proceso comezou coa redución do tempo dispoñible dos pais e nais para a crianza dos pequenos e coa mellora das condicións económicas, que implicaron un maior investimento en capital cultural para os fillos e fillas e a consideración da rendibilidade do tempo libre nestes termos (Tonucci 1997). Todo isto supuxo unha tendencia á alza do tempo de exposición a estas actividades.

Na actualidade, estamos ante unha osmose pedagóxica entre ambos os tipos educativos que, desde a perspectiva da idade e dos espazos, non é posible diferenciar. Ambas educacións ofertan continuidade e prolongación de conceptos e de estruturas, é dicir, de teoría curricular (Colom 2005, p. 20). Por outro lado, por mor das súas características estruturais, de menor formalidade e esixencia, os ámbitos de educación non formal son altamente dinámicos e neles adóitanse experimentar novas metodoloxías educativas e sobre todo reforzar o compoñente lúdico do proceso formativo (Colom 2005, p. 17). Á vez, ao carecer de oficialidade, os requisitos de traballo ou de capacitación dos e das profesionais son moito menores que para a súa contraparte formal. Nestas circunstancias, cómpre destacar a importancia de aspectos informais da educación como o “modelado” —a exposición a modelos (Bandura 1990)— nas relacións entre as e os traballadores deste eido e a poboación infantil.

## 2.2. A xestión lingüística en Galicia: a política lingüística e a educación plurilingüe

Nun contexto histórico de diglosia, Galicia conformouse como espazo de convivencia de falantes de dúas linguas, actualmente cooficiais. Nos tempos recentes, a situación sociolingüística tornouse máis complexa debido a procesos globalizadores que aparelaron unha diversificación do escenario bilingüe, coa introdución de novas linguas da man da inmigración e a xeneralización entre as galegas e galegos da necesidade de aprendizaxe e uso de idiomas estranxeiros, en especial do inglés. É por iso que iniciativas de calquera tipo tiveron, teñen e terán que lidar coa xestión desta diversidade interna, explícita ou implícitamente.

Os espazos estreitamente relacionados coa infancia son especialmente complexos neste sentido. As persoas responsables, no seu rol de xestores lingüísticos (Spolsky 2009), asumen determinacións que definen tanto os usos e as prácticas lingüísticas

propias coma as dos cativos, condicionando así o desenvolvemento do seu comportamento lingüístico futuro. Entre moitas outras cuestións, algunhas das decisións máis evidentes serán a escolla da lingua na que se deseñan as actividades e os materiais, a lingua vehicular e na que se expresarán cando se dirixan ao conxunto da rapazada ou o que han de facer nas relacións cunha nena ou neno concreto.

Como é de supoñer, estas circunstancias non son valoradas no mesmo grao cada vez que se presentan e non é preciso decidir sobre os mesmos aspectos unha e outra vez. Polo xeral, contamos cun marco de ideas e pautas de comportamento no que nos apoiar. En ocasións, estas orientacións non son claramente identificables, pois poden depender da tradición ou do costume. Porén, para certos contextos existen sistemas normativos explícitos e mesmo recollidos e sancionados legalmente. Así é, por exemplo, no caso de moitas das actividades que teñen lugar no sistema educativo, que se rexen por distintas leis e decretos educativos. Noutros casos, con independencia da existencia de lexislación específica, empresas, organizacións ou mesmo familias ou individuos poden desenvolver os seus propios marcos de pensamento e acción. Analizadas no seu conxunto, estas disposicións constitúen o que chamamos unha política lingüística (Spolsky 2012).

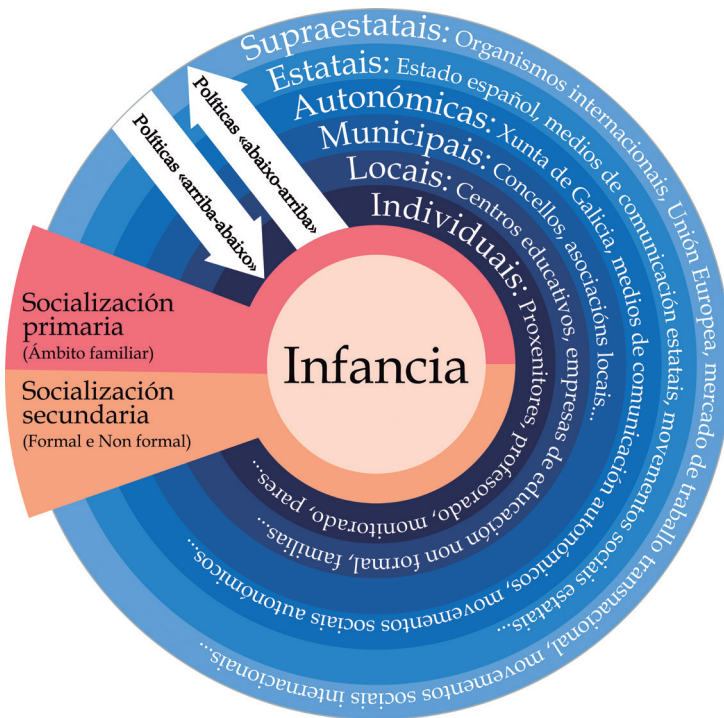
### 2.2.1. Política lingüística

O concepto de política lingüística, no seu sentido máis elemental, refírese a calquera decisión ou elección feita sobre a lingua segundo as necesidades persoais, familiares, grupais, locais, empresariais, estatais e nacionais (Spolsky 2004). Segundo a súa transparencia, estas políticas pódense dividir en dous grupos: explícitas e implícitas. A política lingüística “explícita” maniféstase a través dos documentos oficiais, declarando algúns idiomas ou algunha variedade lingüística como oficial ou nacional e asegurando o seu uso diario en todos os contextos da sociedade —por exemplo, a educación, a administración pública e os medios de comunicación—. Pola outra banda, aínda que nun contexto particular non exista unha política lingüística explícita, sempre van existir políticas implícitas subliñando as premisas culturais sobre as linguas presentes na sociedade. Por tanto, en ningún caso podemos falar da ausencia de políticas lingüísticas porque en calquera contexto haberá micropolíticas en vigor executadas nas prácticas cotiás (Fishman 1991).

Ricento e Hornberger (1996) compararon as políticas lingüísticas cunha cebola, onde as capas supoñen os niveis destes procesos. As capas externas representan os macrofactores de nivel governamental, mentres nas capas interiores descendemos

ao sistema educativo, ás comunidades de fala, á familia ou ao papel do individuo dentro destes contextos. Partindo desta idea, consideramos que as cativas e cativos se desenvolven e socializan mergullados nun mundo rexido por políticas lingüísticas construídas e postas en práctica desde diferentes niveis.

**Figura 5.** Conexión entre as diferentes capas das políticas lingüísticas e os contextos de socialización infantil.



No plano supraestatal, existen entidades transnacionais que desenvolven políticas lingüísticas de largo alcance. No caso da Unión Europea, acordos como a *Carta europea para as linguas minoritarias ou rexionais* ou o *Marco europeo de referencia para as linguas* supoñen esforzos por homoxeneizar as políticas lingüísticas dos estados membros, adecuándoas moitas veces ás necesidades do mercado transnacional e ás políticas lingüísticas vixentes nel, en distintos graos de concreción.

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

O Estado español establece no seu texto constitucional o criterio xeral sobre o que se construíran o resto das políticas que rexen a diversidade lingüística do estado. Na Constitución recóllese a obrigatoriedade de aprender o castelán para toda a cidadanía, así como se protexe o dereito a empregar as linguas propias, mais non a obriga de as aprender. Sobre esta disposición, chea de implicacións, constrúese o resto dos proxectos legais, como a lei educativa ou as leis que rexen os usos lingüísticos nas administracións públicas.

No nivel autonómico, o Estatuto de Autonomía sitúase como norma base e del despréndense a Lei de normalización lingüística, o Plan xeral de normalización lingüística, os distintos decretos educativos etc.

No plano municipal, os concellos tamén queren participar desta xestión a través de diferentes ordenanzas municipais, e buscan influír na vida social da súa contorna inmediata mediante a súa oferta de servizos, recollendo as súas intencións nos pregos de contratación e condicionando o financiamento das iniciativas veciñais e as asociacións locais.

Finalmente, as políticas particularízanse nos centros escolares, que adaptan o seu proxecto educativo ao marco legal e aos intereses da comunidade educativa, ou nas empresas privadas, que teñen en conta o compoñente lingüístico do seu labor como un valor que se traslada aos equipos de traballo.

As familias tamén desenvolven unha política lingüística propia, en especial no que refire á crianza das nenas e nenos. Finalmente, as persoas incorporan pautas de comportamento e desenvolven unhas actitudes lingüísticas que poden cristalizar na aparición de políticas persoais que guíen a súa práctica lingüística.

Da mesma maneira, en calquera dos niveis as persoas pódense organizar e constituír grupos de presión que traten de influír sobre estas políticas. Iniciativas de «abaixo-arriba» desenvolvidas polas ANPA dos centros escolares, asociacións culturais locais, agrupacións autonómicas ou estatais a favor e en contra das políticas normalizadoras ou mesmo movementos sociais de solidariedade internacional dan conta destes procesos.

Das políticas lingüísticas públicas que afectan á xestión lingüística en Galicia, adóitanse considerar as autonómicas as máis relevantes. Dentro do marco lexislativo producido pola Xunta de Galicia, destaca aquí o Decreto 79/2010, que regula as relacións lingüísticas no sistema educativo. A norma ten como cometido presentar nos seus trazos fundamentais o modelo lingüístico da educación non universitaria, definindo a xestión agardada ao situar o papel de cada lingua e sancionar os distintos usos. Xa que

no texto se define o modelo como “plurilingüe” —valéndolle o sobrenome de Decreto do plurilingüismo—, a continuación pasamos a revisar teoricamente este concepto.

### 2.2.2. A educación plurilingüe

A idea do *plurilingüismo*, extraída das propostas educativas do Consello de Europa, é introducida por vez primeira na lexislación galega neste texto. Segundo o *Marco europeo común de referencia para as linguas* (Consello de Europa 2007), nunha situación de contacto lingüístico, o enfoque plurilingüe defínese por oposición ao multilingüismo. O multilingüismo sinala a existencia desta pluralidade, facendo referencia tanto á presenza de varias linguas nun contexto social como ao coñecemento de varios idiomas por parte dunha persoa. É dicir, só implica a coexistencia de varias linguas, ben a nivel social, ben no repertorio dun individuo. Nun proxecto educativo, este multilingüismo conséguese simplemente mediante a diversificación da oferta de linguas da ensinanza. No contexto galego é habitual que no uso común o termo *plurilingüismo* se empregue de xeito indistinto para se referir a este fenómeno ou, máis frecuentemente, á presenza do inglés como lingua vehicular na educación. Porén, na definición dada polo *Marco*,

[...] o enfoque plurilingüe céntrase no feito de que conforme se expande a experiencia lingüística dun individuo nos ámbitos culturais dunha lingua, desde a linguaxe familiar ata a da sociedade en xeral, e despois ata as linguas doutros pobos [...] desenvolve unha competencia comunicativa á que contribúen todos os coñecementos e as experiencias lingüísticas e na que as linguas se relacionan entre si e interactúan (Consello de Europa 2007, p. 27).

A diferenza entre o multilingüismo e o plurilingüismo compréndese como unha característica individual (Ruíz Bikandi 2012; Beacco 2005; Beacco e Byram 2007) de tipo competencial que non se reduce á adquisición dun código concreto, senón que é transversal a todos eles. É dicir, o plurilingüismo non se limita a sinalar a existencia de varios idiomas ou as bondades da súa aprendizaxe, senón que é unha proposta para un proxecto educativo integrador que forme individuos abertos e comprensivos coa diversidade lingüística e sociocultural.

Esta idea é presentada como resposta educativa aos retos dun mundo cada vez máis globalizado, pero tamén é defendida como parte da estratexia europea para o desenvolvemento dunha identidade comunitaria. O plurilingüismo non é só considerado un xeito de superar as barreiras idiomáticas, senón tamén unha vía para

“acceder á herdanza cultural europea e como marca identitaria de Europa. Manter a diversidade e abrirse á intercomprensión resulta imprescindible para fomentar a súa cohesión interna”<sup>2</sup> (Ruíz Bikandi 2012, p. 67 e Consello de Europa 2007, pp. 24 e ss.), así como un requisito indispensable para o mantemento da diversidade, a integración social do conxunto da poboación e a súa libre participación dos procesos democráticos (Breidbach 2003).

Como vemos, máis aló dos aspectos comunicativos das linguas, o plurilingüismo implica a aproximación á diversidade das tradicións culturais europeas e mundiais. É por iso que o proxecto plurilingüe constitúe unha aposta pola educación intercultural, que pasa a ser un “obxectivo transversal á ensinanza das linguas” (Ruíz Bikandi 2012, p. 68).

[Ao aprender unha nova lingua] o alumno non adquire dúas formas de actuar e de comunicarse distintas e que non se relacionan, senón que se converte en plurilingüe e desenvolve unha interculturalidade. As competencias lingüística e cultural de cada lingua modifícanse mediante o coñecemento da outra lingua e contribúen a crear unha consciencia, unhas destrezas e unhas capacidades interculturais. Permiten que o individuo desenvolva unha personalidade máis rica e complexa, e melloran a capacidade de aprendizaxe posterior de linguas e de apertura a novas experiencias culturais. Ademais, capacitan tamén aos alumnos para mediar, a través da interpretación e da tradución, entre falantes que non poden comunicarse de forma directa nas dúas linguas implicadas (Consello de Europa 2007, p. 79).

Resumindo, o plurilingüismo é comprendido como unha competencia que permite tanto se comunicar lingüísticamente como interactuar interculturalmente, converténdose nunha característica da personalidade intercultural e nunha ferramenta para a súa consecución.

Por outro lado, a aprendizaxe de linguas pasa a ser un proceso sumativo que dilúe as diferenzas entre os idiomas ensinados, posto que potencialmente todos poden servir aos propósitos do plurilingüismo. Sabendo isto, a integración procurada nestes proxectos non pode consistir, ou non se pode limitar, á introdución na educación das linguas estatais modernas máis demandadas polo mercado e a sociedade, senón que a importancia outorgada a cada lingua nos proxectos educativos terá que se considerar neste marco de interculturalidade. De feito, ten sido frecuente nos debates ao redor

---

2 Tradución propia do castelán.



do plurilingüismo advertir sobre os perigos de caer na “trampa da lingua franca” (Breidbach 2003, p. 19) e pensar que estes obxectivos de integración social poden ser conseguidos co reforzo do papel homoxeneizador das linguas estatais e especialmente co establecemento do inglés como única lingua común internacional. É máis, para Breidbach o proxecto plurilingüe parte dunha aberta “política de resistencia ao monopolio do inglés” (2003, p. 11) tan oposta ao isolacionismo lingüístico como a homoxeneización e ao papel fagocitador da lingua británica. Nesta mesma liña, diversos autores advertiron do risco de converter o plurilingüismo nunha estratexia retórica para xustificar a introdución masiva e cada vez máis temperá deste idioma no sistema educativo (Ruíz Bikandi 2012; Silva 2008 e 2018). Desta forma, o proxecto europeo correría o risco de quedar reducido a un novo camiño para acadar a mesma solución asimilacionista, abafando calquera outra alternativa.

Máis aló das discusións sobre o futuro do inglés como lingua franca, diferentes investigadores sinalaron que a proliferación de actividades de inmersión lingüística nesta lingua reforzaba o seu posicionamento nun plano superior ás linguas propias e preocupáronse polo seu impacto sobre as relacións sociolingüísticas locais e especialmente sobre os elos máis fráxiles da cadea, os falantes de linguas minorizadas, rexionais e estranxeiras (Ruíz Bikandi 2012, p. 70 e ss.).

[...] é preciso ter en conta a dimensión social das linguas que se pretenden ensinar e aprender: o seu status, os obxectivos comunitarios e académicos que se marcan para cada unha, a relación dos aprendices con elas, etc. Desde unha perspectiva plurilingüe hai que aceptar algún tipo de complementariedade entre os idiomas, pero sendo conscientes de que a súa situación social —o grao de implantación, o valor de mercado...— é diferente, e tamén que non poden cumprir exactamente o mesmo rol na vida comunitaria. E estes son dous factores fundamentais na planificación das aprendizaxes lingüísticas sobre as que hai que tomar decisións políticas e escolares (Silva 2008, p. 24).

Loxicamente, esta previsión é de especial relevancia no contexto particular de Galicia, dada a nosa realidade e historia sociolingüística. No noso país, diversas voces propuxeron a necesidade de construción dunha identidade galega cosmopolita, capaz de se relacionar en igualdade nun mundo globalizado desde a singularidade do local (Silva 2008, p. 22). O plurilingüismo, baixo a comprensión axeitada, aparece entón como unha oportunidade para este proxecto, sempre que se teña especial coidado de non comprometer a situación da lingua galega. Entre estes posicionamentos, rescatamos a proposta feita por Bieito Silva en varios lugares. Para o autor, un proxecto educati-

vo plurilingüe para Galicia ten que ser vehiculado en galego e ter un protagonismo curricular “tanto pola súa condición de lingua histórica do territorio como polo seu carácter recesivo” (Silva 2018, p. 132). Polo outro lado, o castelán considérase, loxicamente, unha lingua de adquisición indispensable, por múltiples motivos lingüísticos, sociais e históricos. Porén, é evidente que as condicións sociolingüísticas actuais lle son máis favorecedoras, facilitando a súa adquisición. Por iso, asemella razoable pensar que require dun menor esforzo do sistema educativo para garantir o seu manexo. Finalmente, as linguas estranxeiras son xa case unha necesidade ineludible no mundo contemporáneo, polo que son benvidas mesmo como linguas vehiculares, sempre que non interfiran negativamente nin na aprendizaxe dos contidos non lingüísticos nin na adquisición das linguas autóctonas (Silva 2008, 2011 e 2018). A isto poderíamos engadirlle a conveniencia de revisar os criterios que levan á predilección sistemática pola lingua inglesa e convidar á diversificación da oferta conforme outros criterios distintos á mera proxección laboral, como a proximidade histórica e estrutural —por exemplo, o portugués— ou o seu valor como ferramenta intercultural —por exemplo, o árabe, o chinés ou o romanés—.

Para rematar, o plurilingüismo non só é un marco ideolóxico, de conceptos e obxectivos, senón que leva asociado unha proposta metodolóxica:

Para levar a cabo unha ensinanza plurilingüe e intercultural, nos documentos europeos propónse un currículo experiencial e existencial, no que a definición dos contidos non se faga só en termos de coñecementos ou de competencias, senón tamén de experiencias lúdicas ou estéticas de aprendizaxe das linguas e de apertura a outras culturas<sup>3</sup> (Ruíz Bikandi 2012, p. 71).

De xeito sucinto, poderíamos sinalar como elementos fundamentais da metodoloxía a énfase nas prácticas comunicativas e a integración do currículo. Na experiencia falada a incorporación aseméllase ao que acontece fóra do sistema educativo. Por outra banda, salienta os puntos en común, os aspectos estruturais, que deben ser planificados e tratados en conxunto entre todas as materias, en especial as lingüísticas, como se faláramos dun único programa plurilingüe.

Finalmente, cómpre facer fincapé en que isto non se limita á reflexión teórica ou académica, senón que os elementos fundamentais tanto do marco ideolóxico como

---

3 Tradución propia do castelán.

da proposta metodolóxica do plurilingüismo aparecen recollidos no marco lexislativo, no Decreto 79/2010 co sobrenome de Decreto do plurilingüismo, pero máis profusamente definidos nas sucesivas leis de regulación dos currículos das diferentes etapas educativas.

É nesta dirección na que as propostas do interculturalismo poden constituír unha vía axeitada para isto. Os tres principios promulgados —a igualdade de dereitos e oportunidades, o dereito á diferenza e a interacción positiva como obxectivo— asemellan suficientemente amplos e unha vía propicia para afondar no proceso de construción democrática da nosa sociedade.

Entendidos máis aló do esencialismo doutras propostas, estes principios constitúen un marco positivo e de proveito para a comprensión, non só das relacións entre grupos e individuos culturalmente diferenciados, senón de todas as relacións sociais que implican diversidade e desigualdade. Coa súa énfase no intercambio, na aprendizaxe e o coñecemento mutuo e en definitiva na interacción, a interculturalidade pode constituír un marco ideolóxico para a xestión non só da diversidade lingüística e cultural, senón tamén social, de hábitat, de nivel socioeconómico etc., factores de grande importancia nos procesos sociolingüísticos de Galicia.

De acordo a Giménez Romero (2003 e 2010), para ser intercultural a escola debe partir dun rexeitamento real da exclusión e non dar por superado o asimilacionismo. Ademais, debe tamén recoller as achegas do multiculturalismo, como as propostas bilingües e plurilingües, mais dun xeito crítico coa súa comprensión culturalista da diversidade. Finalmente, require de se dotar das ferramentas pedagóxicas, metodolóxicas e materiais para a práctica da tolerancia activa.

No referente ao alumnado, isto implica distinguir, relacionar e manexar os factores persoais, situacionais e culturais que están presentes nas relacións e traxectorias educativas, así como a promoción da convivencia e a interrelación (Giménez 2003).

Respecto á lingua galega, require dar conta dos episodios desgaleguizadores que teñen lugar na escola, máis aló das retóricas institucionais, e expoñer a medida en que estes reflicten procesos de desigualdade e exclusión. Igualmente, cómpre superar a reificación e folclorización da nosa cultura no sistema educativo, moitas veces acoutada ás recreacións das formas de vida rurais de tempos pretéritos, os bailes e a música tradicional e recreacións case teatrais de festividades tradicionais. Finalmente, é preciso facer a lingua galega significativa para todas as galegas e galegos, con independencia da súa orixe lingüística, social ou nacional.

A escola intercultural pon en discusión continua a racialización, subalternización e inferiorización e os seus padróns de poder, visibiliza maneiras distintas de ser,

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

vivir e saber, e busca o desenvolvemento e creación de comprensión e condicións que non só articulan e fan dialogar as diferenzas nun marco de lexitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respecto, senón que tamén —e á vez— alentan a creación de “outros” modos de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, soñar e vivir que cruzan fronteiras (Walsh 2010, p. 42).

Nestes procesos serán de grande importancia as dinámicas de aprendizaxe comunitaria nas que o alumnado poida compartir as súas experiencias, pero tamén, por exemplo, a non invisibilización nos contextos escolares da poboación galegofalante e de orixe rural e a creación de espazos para a valoración positiva da súa lingua e formas de vida.

### 3. Estudo empírico

Como vimos no apartado teórico, as políticas lingüísticas e a súa posta en práctica implican procesos complexos, dos que participan diferentes actores en distintas escalas ou niveis. Desde o punto de vista metodolóxico, isto supón unha dificultade, xa que o enfoque e as técnicas empregadas para a investigación a un nivel poden non ser as máis axeitadas para traballar noutro.

Ata hai pouco tempo, a investigación en políticas lingüísticas centrouse fundamentalmente no deseño da política governamental e no desenvolvemento dos programas nacionais. Non foi ata estudos máis recentes (Johnson 2013; McCarty 2011; Hornberger 2015) cando se cuestionou esta focalización nos aspectos macro pola desatención aos suxeitos e a invisibilización do seu papel na posta en práctica destas políticas no día a día. Considerando que as políticas lingüísticas estatais tenden a desenvolver estratexias favorables para os grupos dominantes, e polo tanto constitúen e perpetúan sistemas de desigualdade sociolingüística (Nandi 2018), a desatención á súa posta en práctica nas realidades locais deixa de lado unha parte da sociedade e as súas estratexias de adaptación, apropiación e resistencia.

Nestes traballos argumentouse en favor da introdución de metodoloxías de corte cualitativo para descubrir as diferentes voces, as motivacións do cambio lingüístico, as ideoloxías que dirixen estes cambios e/ou a elección dun idioma sobre outros e as prácticas lingüísticas dos individuos en diferentes contextos da socialización (Hornberger 2015; Nandi 2019).

Considerando estes factores e de acordo cos seus obxectivos, este proxecto, centrado na infancia, deseñou unha metodoloxía mixta onde se utilizaban técnicas cualitativas e cuantitativas, aínda que os resultados publicados neste volume céntranse nos resultados cualitativos.

#### 3.1. Finalidade do traballo

Este proxecto xorde coa finalidade xeral de estudar os principais contextos de socialización infantil e a súa influencia nas prácticas lingüísticas da infancia, e esta

motivado polos resultados de traballos de carácter cuantitativo recentemente publicados e pertencentes á mesma liña de investigación (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021; Loredó, Gómez e Baldomir 2018).

Arredor do obxectivo xeral establecéronse unha serie de obxectivos específicos para cada un dos contextos analizados.

Para a socialización primaria ou o ámbito familiar:

1. Analizar as políticas e estratexias de xestión lingüística no seo da familia, así coma as ideoloxías e usos dos seus membros.
2. Contribuír a determinar a influencia sobre estas prácticas e a ideoloxía dos proxenitores no desenvolvemento do comportamento lingüístico durante a crianza.
3. Contribuír a determinar o nivel de influencia da familia respecto a outros contextos de socialización.

Para a educación formal, establecéronse os seguintes obxectivos específicos:

1. Obter información sobre o “clima lingüístico” do sistema educativo e sobre as prácticas lingüísticas nos diferentes niveis de formalidade dos axentes que compoñen esta institución.
2. Analizar as políticas e os modelos de xestión aplicados nos centros escolares e a súa influencia sobre as prácticas lingüísticas dos escolares.
3. Contribuír a determinar o nivel de influencia da escola respecto a outros contextos de socialización.

Para a educación non formal, os obxectivos foron:

1. Obter información sobre o “clima lingüístico” nestes contextos.
2. Analizar as características sociolingüísticas do persoal ao cargo destas actividades, as súas ideoloxías e actitudes e as súas prácticas durante o seu traballo.
3. Obter información sobre a influencia da xestión lingüística desenvolvida nestes contextos sobre as prácticas das nenas e nenos.
4. Estudar a influencia dos modelos ideolóxicos e das políticas lingüísticas das empresas e asociacións sobre as prácticas nestes contextos.

Para as administracións públicas, os obxectivos foron:

1. Recoller e analizar as políticas públicas de diferente nivel que rexen a xestión lingüística nestes contextos específicos.
2. Analizar a posta en práctica nos contextos particulares e ver a súa influencia nas prácticas lingüísticas localizadas.
3. Contribuír a determinar o impacto das políticas lingüísticas de distinto nivel, en especial as municipais.

## 3.2. Territorio, poboación e mostra

### 3.2.1. O marco territorial

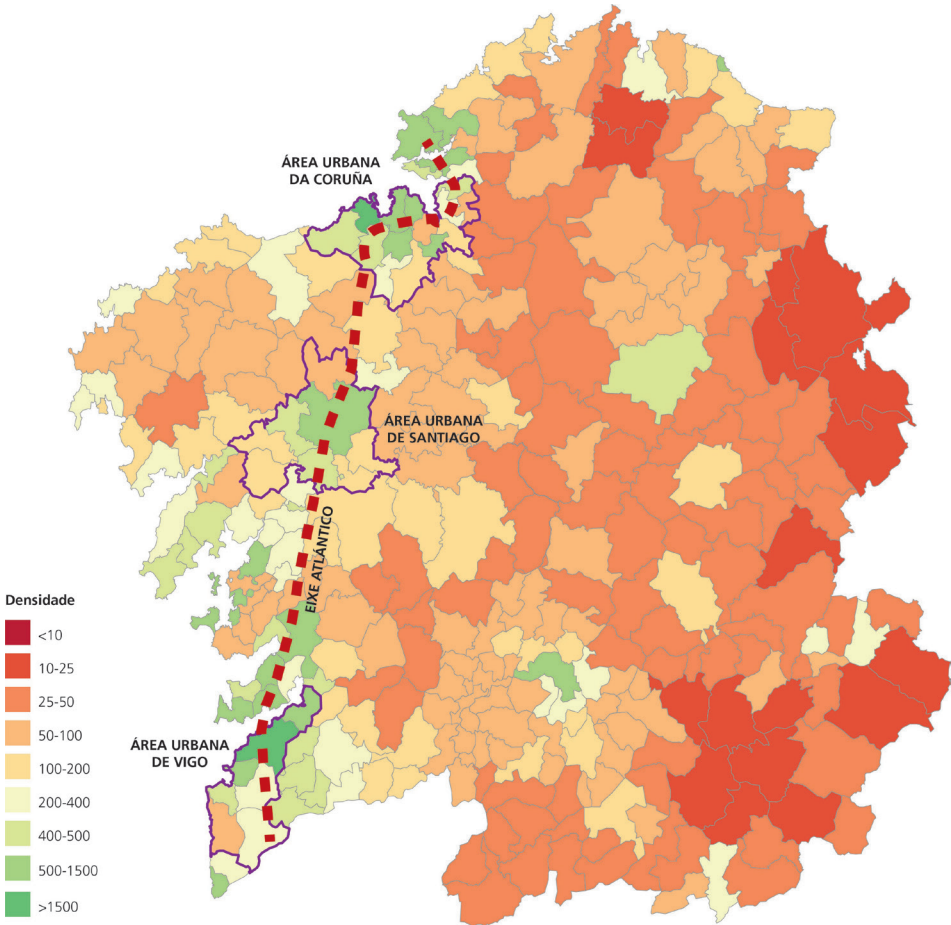
O ámbito territorial traballado no proxecto foi a comarca de Santiago. A elección desta área baseouse en catro piares:

O primeiro foi a función territorial da cidade de Compostela, na súa condición de capital e pola súa situación no eixo atlántico. Nesta franxa, que segue o trazado da Autoestrada do Atlántico, concéntrase a maior parte da riqueza económica e do dinamismo empresarial da comunidade (Ferrás e Lois 1993). Isto explícase pola complementariedade funcional entre dous polos; un constituído ao redor da área metropolitana da Coruña, comarca do Ferrol e contorna, e outro pola de Vigo, Pontevedra e as Rías Baixas. A comarca de Santiago de Compostela sitúase entre ambos (Figura 6). A cidade de Compostela experimentou unha periurbanización máis tardía que as dúas grandes cidades galegas de Vigo e A Coruña. Se nestas urbes o proceso comeza nos anos setenta, en Santiago non se fai notorio ata finais dos anos oitenta. O motor deste fenómeno foi a conversión da cidade nun centro de servizos especializados, en estreita relación coa súa capitalidade administrativa e cultural e coa universidade. Isto aparelhou unha transformación demográfica acompañada por un aumento da demanda de profesionais cualificados que instalaron a súa residencia na cidade, pero tamén cada vez máis nas localidades periféricas.

O segundo factor determinante foron as tendencias demográficas da rexión, marcadas por unha alta natalidade e unha xuventude relativa respecto ao conxunto galego. Son salientables os niveis de inmigración acollida por estes concellos, superiores á media do país, especialmente se os consideramos de xeito agrupado. Como se pode ver na táboa 1, no ano 2019 naceron en Galicia preto de 16.000 nenas e nenos.

Destes, máis dun 42% naceron na provincia da Coruña e practicamente o 80% entre esta e a de Pontevedra.

**Figura 6.** Distribución territorial da poboación galega por concellos segundo o censo do 2011. Situación do Eixo Atlántico.



**Fonte:** Elaboración propia a partir dos ficheiros proporcionados polo INE. *Censo de poboación e vivendas 2011.*

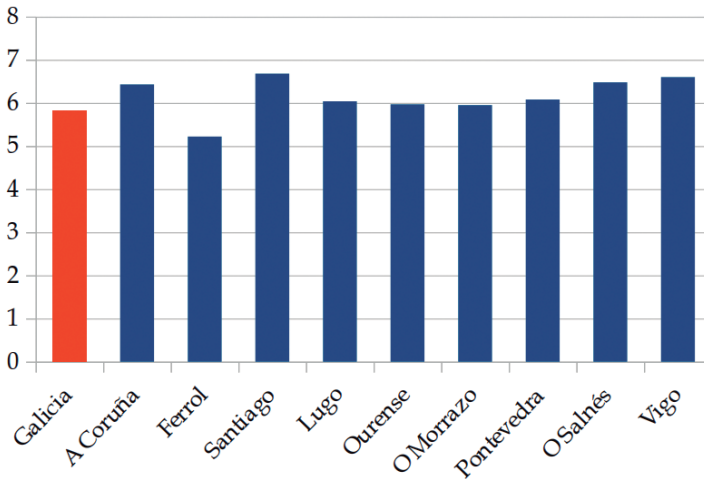


**Táboa 1.** Poboación nacida no 2019 por provincias.

Provincia	Nacementos	% total
A Coruña	6.614	42,08%
Lugo	1.705.	10,85%
Ourense	1.469	9,35%
Pontevedra	5.930	37,73%
<b>Total</b>	15.718	100%

Fonte: INE. *Padrón municipal de habitantes 2019.*

Destes nacementos, 1.136 tiveron lugar na comarca de Santiago, o que supón máis do 17% do total provincial, moi por riba dos 787 de Ferrol (11%) e só superada pola propia comarca da Coruña, con 2.586 (40%)<sup>1</sup>. Na mesma dirección, se nos centramos na taxa bruta de sete das comarcas máis poboadas de Galicia, Santiago é a que acada a cifra máis alta, seguida por Vigo, O Salnés e A Coruña.

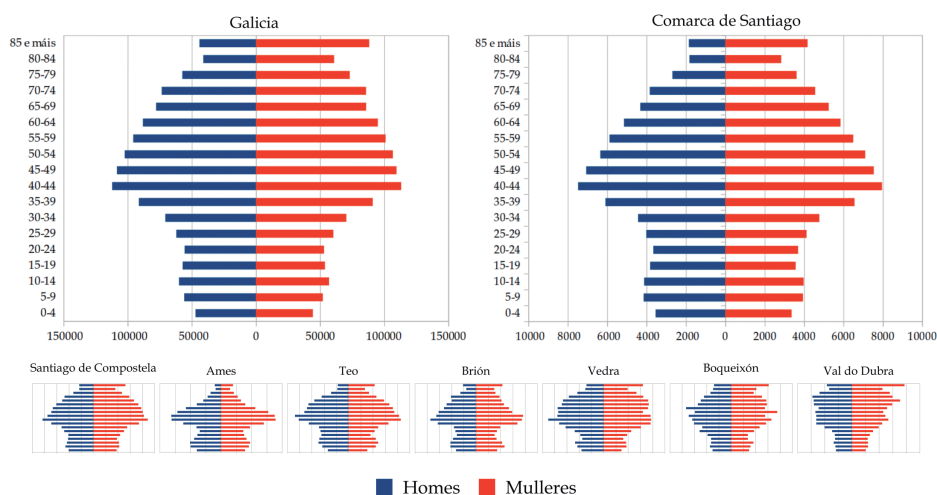
**Figura 7.** Taxa bruta de natalidade nas comarcas máis poboadas de Galicia.

Fonte: INE. *Padrón municipal de habitantes 2019.*

<sup>1</sup> INE. *Padrón municipal de habitantes 2019.*

Esta natalidade represéntase na súa pirámide poboacional. Como se aprecia na figura 8, a comarca de Santiago amosa unha estrutura notablemente máis rexuvenecida do que a do conxunto da poboación. Este trazo é moito máis evidente cando se atende aos concellos máis dinámicos, máis urbanizados e densamente poboados, particularmente Ames, Teo ou Brión. Por outra banda, no outro extremo atopamos concellos como Vedra ou Boqueixón, que se achegan máis á media comunitaria, ou o Val do Dubra, que representa a tendencia demográfica máis espallada neste nivel territorial. En Galicia existen correlacións entre a distribución lingüística e factores como a idade dos falantes ou o nivel de urbanización do territorio (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2018), polo que esta heteroxeneidade interna da comarca e a súa relación coa realidade demolingüística foi considerada na conformación das mostras do traballo, como se explicará máis adiante.

**Figura 8.** Pirámides poboacionais de Galicia, da comarca de Santiago e dos seus concellos.



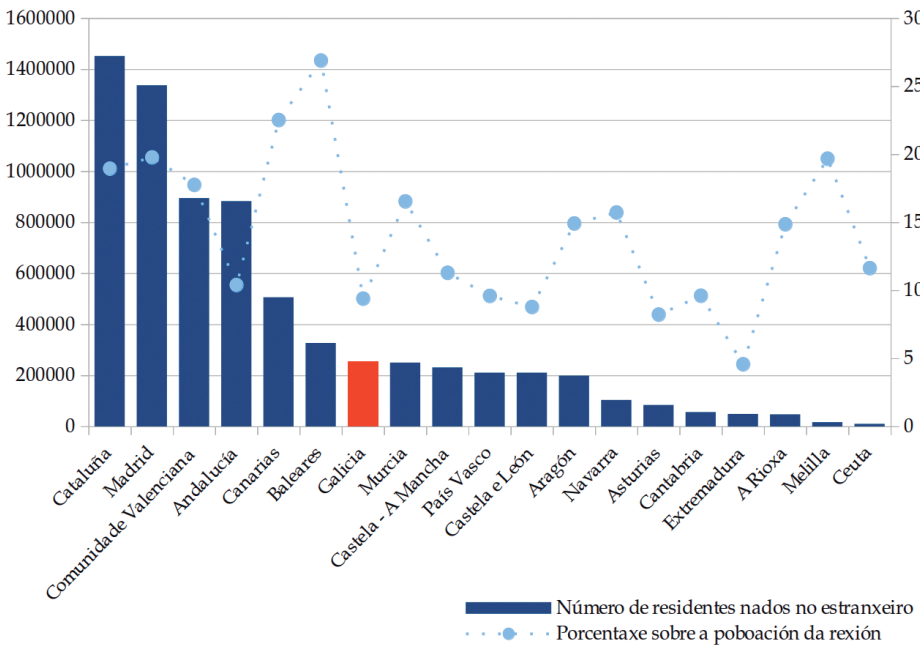
**Fonte:** INE. *Padrón municipal de habitantes 2019.*

En estreita relación con estas características demográficas están os procesos migratorios. As condicións de capital administrativa e de sede universitaria e o seu atractivo turístico como destino de peregrinación e Patrimonio da Humanidade da Unesco converten a cidade de Compostela nunha receptora de traballadores doutras comarcas, de fóra de Galicia e do estranxeiro. Isto é tan así que no concello de Santiago, dos seus preto de noventa e oito mil habitantes rexistrados no padrón, case a

metade —ao redor do 49% segundo datos do INE— naceron noutro municipio. Sen dúbida, o traslado desta poboación en idade laboral e das súas familias contribúe ao dinamismo demográfico da comarca. Asemade, os procesos de xentificación, a procura de distintos servizos públicos ou estilos de vida particulares empurra a parte desta poboación a se distribuír por territorios periféricos. Este fenómeno estaría detrás das transformacións demográficas dos últimos anos de concellos como Teo ou Brión e, especialmente, Ames.

No relativo á demolingüística, é especialmente relevante a inmigración procedente de fóra da comunidade autónoma, tanto do estranxeiro como do resto de España. Como se amosa na figura 9, en termos absolutos, Galicia sitúase como a sétima comunidade autónoma en número de residentes nados no estranxeiro, con pouco máis de douscentos cincuenta mil.

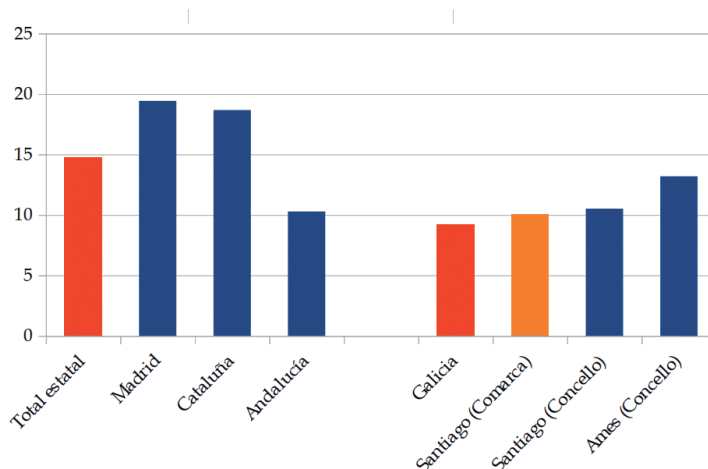
**Figura 9.** Residentes nados no estranxeiro, en números absolutos e relativos.



**Fonte:** Elaboración propia con datos do IGE e do INE.

A pesar do incremento experimentado nos últimos anos, en termos relativos isto supón pouco máis dun nove por cento da súa poboación, quedando en décimo sexta posición, só por diante de Castela e León, Asturias e Extremadura. A comarca de Santiago de Compostela sitúase levemente por riba da media galega (Figura 10), mais a distancia é maior se nos centramos nos concellos que concentran a meirande parte destas persoas. Así, o propio concello de Santiago e máis notoriamente o de Ames, con máis do 13% da súa poboación nacida fóra de España, sitúanse proporcionalmente por riba dalgunhas comunidades coma Andalucía, cuarta do Estado en números absolutos. Así e todo, aínda que se achegan, mantéñense por baixo da media estatal.

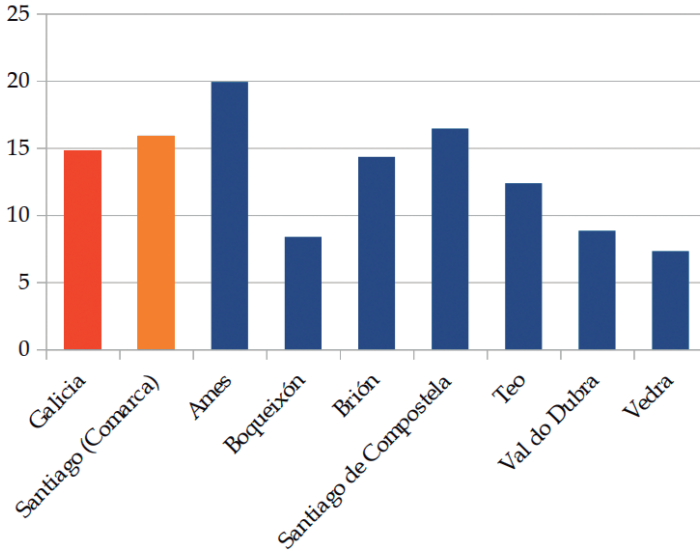
**Figura 10.** Proporción de poboación residente nacida no estranxeiro nalgunhas das principais comunidades autónomas e concellos de Santiago.



**Fonte:** Elaboración propia con datos do IGE e o INE.

Para os obxectivos deste traballo non son só relevantes as migracións internacionais, senón que tamén as intercomunitarias. Deste xeito, consideramos a porcentaxe de poboación residente de fóra de Galicia, cuxa orixe potencialmente tería influído nunha menor exposición e coñecemento do idioma galego. Atendendo a isto, ao redor do 15% da poboación da comunidade autónoma residente en Galicia no ano 2019 tería nacido fóra do país. Esta proporción acrecentaríase na comarca de Santiago, en especial nos concellos que viñemos sinalando, atopando os máximos valores en Ames, onde actualmente o 20%, un de cada cinco veciños, naceu fóra da comunidade autónoma.

**Figura 11.** Proporción de residentes nados fóra de Galicia na comunidade, a comarca de Santiago e os seus concellos.



**Fonte:** Elaboración propia cos datos do IGE.

En conxunto, estes datos sitúan esta comarca como un obxecto de particular interese polo seu dinamismo social e económico e polas súas tendencias e perspectivas demográficas nunha rexión que, como Galicia, se caracteriza polo progresivo avellentamento da poboación e pola despoboación dos concellos rurais e interiores.

O terceiro elemento de interese foron as particularidades nas dinámicas de substitución lingüística nesta comarca. A pesar da continuidade dos procesos de castellanización aparelados á migración campo-cidade, o incremento da migración de Compostela cara ás periferias podería estar en relación con certos procesos de revitalización lingüística. Historicamente, os mellores índices de reprodución do galego relacionáronse co contexto rural, especialmente nas provincias interiores. No polo oposto sitúanse os contextos urbanos e peirurbanos, sobre todo os do eixe atlántico, máis castellanizados (Loredó e Monteagudo 2017). Porén, a conformación das novas áreas metropolitanas galegas fainos cuestionar se as razóns que eran válidas para a ruptura da transmisión lingüística a finais do século pasado son totalmente válidas na actualidade. De feito, algúns indicadores advirten que mentres Vigo e A Coruña estenden o seu efecto desgaleguizador á súa área de influencia, Santiago podería estar

a liderar o avance das prácticas reprodutivas nos contextos urbanos e periurbanos (Monteagudo, Loredó, Nandi e Salgado 2019).

O cuarto factor foi a dispoñibilidade de datos propios e secundarios, dada a atención a esta comarca na maior parte dos censos e traballos estatísticos, así como a experiencia previa do Seminario de Sociolingüística da RAG neste territorio. Por unha banda, a práctica totalidade dos traballos dos organismos oficiais galegos atenden esta rexión, e isto tampouco é infrecuente no caso dos organismos estatais. Por outra, varios dos traballos realizados nos últimos anos polo Seminario de Sociolingüística, desenvolveron investigación e recollida de datos nesta zona, con independencia do alcance das mostras traballadas. Por sinalar algúns, *A lingua no CEIP Agro do Muíño* (Loredó, Gómez e Baldomir 2018), *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO* (Loredó e Silva 2020) ou *Mapa Sociolingüístico Escolar do concello de Ames* (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021) produciron e recolleron datos neste territorio.

### 3.2.2. O marco demográfico

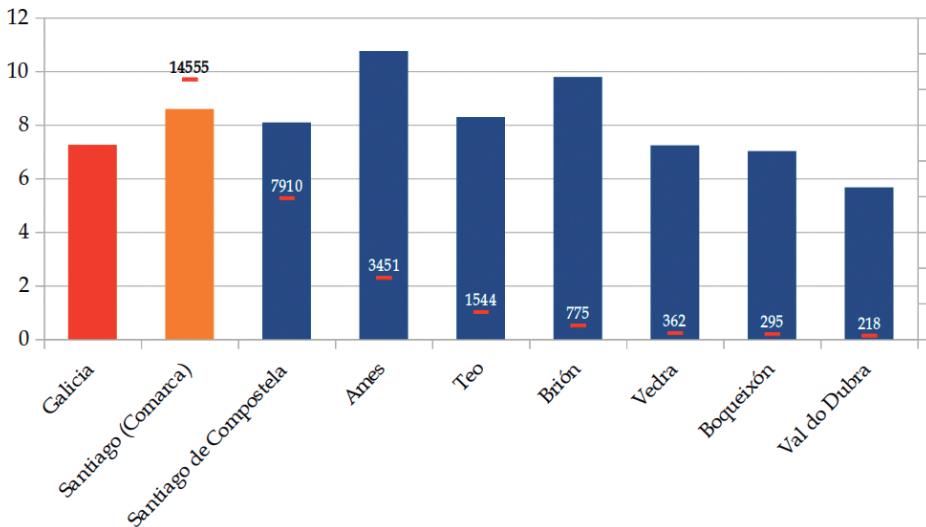
Respecto á poboación traballada, tomouse como referencia a franxa de tres a doce anos, construíndo as mostras ao seu redor. Como se comentou na discusión teórica, o termo *infancia* é moi amplo e complexo de definir, por iso a elección deste tramo etario baseouse sobre todo nos intereses do noso traballo, escollendo un período considerado fundamental nos procesos socializadores, na adquisición e no desenvolvemento do comportamento lingüístico. Aínda que Galicia é unha das comunidades autónomas á cabeza da escolarización temperá, é a partir do segundo ciclo de infantil cando a taxa medra abruptamente para practicamente acadar a escolarización plena (Ministerio de Educación e Formación Profesional 2019). Considerouse que antes da incorporación á educación formal é difícil establecer o contraste entre os ámbitos de socialización primaria e secundaria e que é co acceso a ela cando aparece por primeira vez unha socialización secundaria significativa nas biografías dos individuos, susceptible de se analizar desde a perspectiva da xestión lingüística.

O acceso ao sistema educativo e a experiencia da educación primaria preséntanse como puntos de inflexión das tendencias sociolingüísticas (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). É a partir dos tres anos cando podemos considerar desenvolvidas as competencias comunicativas elementais e adquirida unha conciencia metalingüística inicial. Tamén é neste tramo de idade no que se constitúe o pensamento formal e se incorporan as pautas sociais que condicionan o comportamento

lingüístico, iniciándose os procesos de resignificación detrás de procesos como o cambio lingüístico que se precipitarán e consolidarán durante a adolescencia (Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021, pp. 289 e ss.).

No conxunto de Galicia, a poboación comprendida neste tramo de idade é de ao redor de 196.000 nenas e nenos, supoñendo pouco máis do 7% da poboación. Dada a xuventude da comarca, en Santiago, con 14.500 cativas e cativos, a porcentaxe incrementábase a máis do 8%, situándose ao redor do 10% en concellos como o de Ames ou Brión.

**Figura 12.** Totais e porcentaxes de poboación infantil (con idades comprendidas entre os 3 e os 12 anos) en Galicia, a comarca de Santiago e os seus concellos.



**Fonte:** Elaboración propia con datos do IGE.

En todo caso, aínda que a poboación obxecto de estudo foi esta, en moitas das técnicas aplicadas as mostras están compostas non por estas pequenas e pequenos, senón polas persoas adultas que traballan con eles. Isto foi motivado polo interese en coñecer en profundidade as políticas e os modelos de xestión que modelan as prácticas lingüísticas nestes espazos de socialización. É por iso que, a pesar de que se tomou esta franxa etaria como referencia, de xeito colateral a poboación infantil representada no traballo é máis extensa, pois polo xeral as persoas entrevistadas, as familias visitadas ou os centros educativos estudados abranguen rangos de idade máis amplos.

### 3.2.3. Mostra

O deseño metodolóxico adaptouse a cada un dos contextos identificados, polo que a mostra varía segundo as técnicas no seu alcance e composición. As entrevistas deste proxecto supoñen, xunto cos grupos de discusión, o corpus central sobre o que elaboramos as nosas análises. Por iso foron empregadas en todos os contextos analizados. A mostra está composta de 46 conversas de duración variable, polo xeral entre os corenta e cinco minutos e a hora.

Por outra banda, leváronse a cabo dous grupos de discusión, un no ámbito familiar e outro con traballadoras e traballadores de empresas de educación non formal.

Igualmente, aínda que circunscritas á comarca de Santiago, as mostras varían na súa cobertura territorial, abranguendo algunhas un só concello e outras agrupacións máis grandes. A meirande parte dos datos foron recompilados entre finais do ano 2019 e principios do 2020, aínda que se empregaron mostras recollidas con anterioridade na análise das familias. Os instrumentos non se centraron nas nenas e nenos, senón no persoal adulto ao cargo da xestión dos espazos de socialización infantil identificados. No terreo lingüístico, estes xogarían entón o papel de xestores da lingua (Spolsky 2009). En todos os casos, as mostras construíronse polo procedemento de *bola de neve* (Goodman 1961) no que nós identificamos e contactamos a varios axentes chave nos diferentes contextos, a través dos que fomos coñecendo e accedendo ao resto de informantes.

Na táboa 2 preséntase unha visión xeral da mostra salientando os datos fundamentais. A continuación, farase unha descrición pormenorizada segundo os contextos de socialización infantil identificados.

**Táboa 2.** Datos xerais da mostra.

Entrevistas	Grupos de discusión	Observación
46 entrevistas individuais 45-60 min. aprox	2 grupos 17 participantes	8 ámbitos de observación 13 visitas Grupos de 10 a 70 nenas e nenos (habitualmente 20-30)



### 3.2.3.1. Elección e descrición das unidades de análise

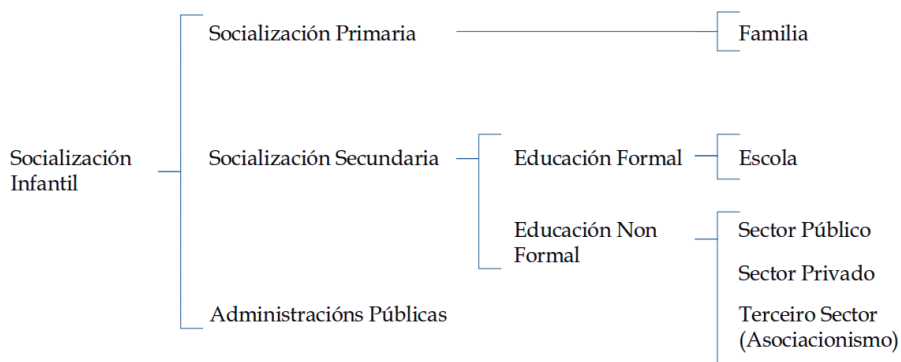
Para o deseño e desenvolvemento metodolóxico da investigación, escolléronse os principais contextos nos que a infancia socializa e seleccionáronse aqueles de maior relevancia no territorio estudado. Seguindo o esquema proposto no marco teórico, diferenciouse entre o ámbito de socialización primaria, identificado co contexto familiar, e a socialización secundaria. Nesta última, decidimos centrarnos naquelas actividades que contan con políticas lingüísticas explícitas e, polo tanto, cun modelo de xestión definido e posto en práctica activamente por profesionais. Atopamos aquí, por unha banda, a educación formal ou escolar e por outra, a educación non formal.

Como se veu comentando, a educación non formal abrangue un abano de actividades que se asemellan á educación escolar na súa organización, pero que carecen do seu carácter institucional e habitualmente obrigatorio, e, polo tanto, do mesmo grao de intervención pública, diferenciándose nas prácticas, contidos e concreción da súa dimensión educativa. Neste proxecto centrámonos nas popularmente coñecidas como “actividades extraescolares” e servizos complementarios. Estas actividades poden ser impartidas por diferentes axentes, pero polo xeral as administracións públicas, e en especial as de nivel municipal, semellan ter un papel transversal na coordinación da oferta deste tipo de servizos. Por iso, para os propósitos deste traballo, diferenciamos entre aquelas actividades que son directamente xestionadas por estas administracións, as que son desenvolvidas por empresas privadas especializadas e as levadas a cabo por iniciativas do asociacionismo ou *Terceiro sector*. Neste último, centrámonos de xeito exclusivo no asociacionismo deportivo. Isto decidiuse porque a práctica deportiva é a razón máis habitual pola que a poboación infantil e xuvenil acode ao ámbito asociativo. Por outro lado, segundo os datos recollidos para o *Mapa sociolingüístico escolar de Ames* (Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021) as actividades deportivas son as favoritas entre a cativada, moi por riba das academias e das artísticas (véxase a figura 19 no capítulo dedicado ao tema). Aínda que estes datos refiran en exclusiva ao concello de Ames, é probable que sexa unha realidade extrapolable ao conxunto da comarca e da comunidade autónoma.

Finalmente, considerouse de importancia a atención a un axente cuxas políticas son transversais a todos estes espazos, como é a administración municipal. Neste proxecto investigáronse as políticas públicas dos concellos, fundamentais na configuración da oferta de servizos de educación non formal, non só desde a análise dos textos e normativas, senón tamén mediante a entrevista ás persoas a cargo do seu deseño e implementación.

De acordo a estes criterios, o esquema das unidades de análise traballadas é o seguinte:

**Figura 13.** Esquema das unidades de análise do proxecto.



### 3.2.3.2. Participantes por ámbitos de socialización

Por varios motivos, as mostrás construíronse de xeito diferente segundo o ámbito de estudo:

#### Ámbito familiar

Leváronse a cabo 18 entrevistas a membros dun total de nove familias e mais un grupo de discusión con proxenitores<sup>2</sup>. Para este estudo seleccionáronse proxenitores que pasaron polo sistema educativo de Galicia a partir do ano 1975 e viviron as primeiras políticas lingüísticas da Autonomía. Centrámolos igualmente en familias cunha actitude progalego e proactiva na xestión lingüística doméstica. No grupo de discusión participaron os proxenitores de catro destas familias. O ámbito territorial cuberto foron os concellos de Santiago de Compostela, Ames e Teo.

---

2 A análise deste contexto de socialización baséase na tese doutoramento de Anik Nandi (2017).

### Educación formal

Fixéronse oito entrevistas a persoal directivo de oito centros educativos. Centrámonos en escolas de infantil (2º ciclo) e primaria e centros agrupados (Centro Infantil e Primaria, CEIP). Falamos con educadores e educadoras que exercen labores directivos en etapas onde as competencias comunicativas elementais das nenas e nenos, incluíndo a conciencia metalingüística, están desenvolvidas.

Estudos precedentes indicaban que co paso á educación primaria, asístese a unha diversificación dos contextos de socialización dos escolares que vai en aumento ata a saída da educación obrigatoria, cunha medra do protagonismo das actividades extraescolares, un dos obxectos de análise deste estudo. Finalmente, é preciso lembrar que cada vez mais traballos, incluíndo investigacións realizadas polo Seminario de Sociolingüística da RAG na comarca (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021), apuntan cara a esta franxa etaria —segundo ciclo de educación infantil e primeiro da educación primaria— como un punto importante nos procesos de “muda lingüística”. De acordo a isto, a mostra traballada comprende un total de oito centros educativos, sete públicos e un privado concertado: dúas escolas de educación infantil (unha delas unitaria), dous colexios de educación infantil e primaria, un centro de educación primaria plurilingüe, dous institutos de educación secundaria (un deles plurilingüe) e mais un colexio privado concertado plurilingüe que inclúe todos os niveis educativos preuniversitarios. A mostra focalizouse nos centros de educación primaria do concello de Ames, quedando recollida a educación secundaria e o bacharelato de xeito colateral. Escolleuse este concello polas súas características demolingüísticas e pola dispoñibilidade de datos contextuais. Ademais, favoreceuse a análise do sistema completo sobre a diversificación dos contextos traballados.

### Educación non formal

Terceiro Sector: leváronse a cabo sete entrevistas de sete asociacións deportivas diferentes. Escolleuse o asociacionismo deportivo xa que, consonte os datos, é con diferenza o máis popular entre a xuventude. A selección fíxose de acordo co seu alcance na comarca e cas características cualitativas dos seus proxectos. Por disciplina e tipo de asociación, temos tres clubs de fútbol e unha escola de fútbol sala, un club de voleibol e dous clubs de patinaxe. Só un dos clubs de fútbol é exclusivamente feminino. Os outros dous decláranse mixtos, aínda que na práctica son eminentemente masculinos, e a escola é igualmente mixta. O resto de clubs deportivos son femininos, algúns por constitución e outros de facto. Neste caso traballouse con asociacións deportivas do

Milladoiro e Bertamiráns. Así e todo, o alcance territorial dalgúns dos clubs deportivos transcende o concello e mesmo a comarca.

Empresas: no ámbito privado seleccionáronse nove entrevistados de distintas empresas e con diferente grao de responsabilidade. Ademais, levouse a cabo un grupo de discusión con nove participantes, incluíndo profesionais e usuarios deste tipo de servizos. Os perfís das empresas varían no seu tamaño —cadro de persoal e alcance territorial—e na vinculación do seu proxecto coa lingua galega. O criterio fundamental de selección para os participantes no grupo de discusión foi o seu posto de traballo. Dado que este estudo se circunscribe á comarca de Santiago de Compostela, todos son residentes nela. Para a súa composición, intentouse manter a representatividade de cada sexo. O contacto establecido con eles fíxose a través dos investigadores e, a partir de aí, por contactos persoais entre eles. Se ben unha das esixencias xerais foi que nos grupos de discusión non se coñecesen entre eles nin ao entrevistado, esta primeira non puido ser garantida debido ao reducido do ámbito de estudo. As linguas nas que aprenderon a falar e as que falan as persoas que participaron no estudo é fundamentalmente galego.

### Administración

Finalmente, no ámbito administrativo leváronse a cabo catro entrevistas a concelleiros de catro municipios. A escolla dos concellos baseouse na súa estrutura territorial: urbano, periurbano, periurbano disperso e rururbano. Por isto tamén se traballou sobre todo a súa relación coas iniciativas de educación non formal, onde as súas políticas atopan un maior impacto. En resumo, a mostra do traballo repartiuse da seguinte maneira:

**Táboa 3.** Distribución da mostra de traballo por ámbitos.

	Unidade de análise					Total persoas
	Socialización primaria	Socialización secundaria			Administración pública	
Técnica	Familia	Escola	Empresas	Asociacións	Concellos	
Entrevista	18 (9 familias)	8 (8 centros educativos)	9 (3 empresas)	7 (7 clubs deportivos)	4 (4 concellos)	46
Grupo de discusión	1 (8 persoas)	—	1 (9 persoas)	—	—	17
Concellos de referencia	Brión Ames Santiago	Ames	Ames Santiago Teo Val do Dubra	Ames	Ames Santiago Teo Val do Dubra	

### 3.3. Técnicas e instrumentos

A continuación, descríbense de xeito sucinto as características fundamentais das principais técnicas e instrumentos empregados. Estas son a entrevista semiestruturada e o grupo de discusión. Como nota metodolóxica, debemos comentar que nas técnicas de obtención de discurso directo —a entrevista e o grupo de discusión— a transcripción se fixo de xeito literal pero de acordo á normativa vixente para a lingua galega —ou castelá de ser o caso—, evitando os dialectalismos e as transcripcións fonéticas, só conservando os modismos e trazos enfáticos sen unha translación apropiada. Deste xeito, optouse por sacrificar certa información de tipo lingüístico, que non resulta de especial interese para os obxectivos do traballo, en favor de facilitar a súa lectura. Á vez, procúrase así trasladar ao texto escrito o sentido dos testemuños do xeito máis compresible e fidedigno posible.

#### 3.3.1. Entrevista semiestruturada

As entrevistas son un dos métodos máis empregados na recolleita de datos cualitativos nos estudos sociais. Como procedemento, consiste nunha conversa entre dúas persoas ao redor de temas específicos propostos pola que asume o rol de entrevistadora. Na investigación sociolóxica, esta técnica pode ser empregada para varios propósitos, como obter información dos individuos sobre as súas propias prácticas, crenzas ou opinións, recoller experiencias, explorar un coñecemento experto ou unha combinación destes propósitos (Harrell e Bradley 2009, p. 24).

As entrevistas pódense clasificar de diversos xeitos, por exemplo, segundo o número de persoas participantes e o rol asumido, ou segundo os obxectivos do investigador (Gibson e Hua 2016, pp. 181-182). Pero habitualmente e de xeito xeral, clasificámolas en tres tipos segundo o seu nivel de estruturación: entrevistas pechadas ou estruturadas, entrevistas semiestruturadas e entrevistas abertas.

As entrevistas abertas parten do descoñecemento das preguntas necesarias nun tópico e por iso non as poden predeterminar. Así mesmo, asumen que non todos os entrevistados encontrarán o mesmo significado nas mesmas preguntas coa mesma formulación. Esta variabilidade pode ser perseguida na entrevista, e polo tanto, favorecida polas características das entrevistas abertas, que as achegan a unha conversa máis ou menos espontánea (Berg e Lune 2017, p. 69).

Pola contra, nas entrevistas pechadas ou estruturadas —tamén cuestionarios—, o entrevistador fai aos interlocutores unhas preguntas preestablecidas, ben definidas e

con respostas limitadas. Cando a temática e a perspectiva da investigación o permite, este modelo favorece a comparación entre as respostas e polo tanto a súa cuantificación, abrindo a porta a distintos tipos de análise. Por exemplo, este modelo de entrevista foi de uso estendido na investigación en actitudes lingüísticas (Seminario de Sociolingüística 1996, 2011)

Finalmente, o modelo semiestruturado foi o que empregamos para a obtención dos datos de este estudo. Este defínese como:

unha “conversa amigable” entre informante e o visitador, converténdose este último nun oidor, alguén que escoita con atención, non impón interpretacións nin respostas, guiando o curso da entrevista cara aos temas que a el lle interesan. O seu propósito é facer un traballo de campo para comprender a vida social e cultural de diversos grupos, a través de interpretacións subxectivas para explicar a conduta do grupo (Díaz, Torruco, Martínez e Varela 2013, p. 164).<sup>3</sup>

Neste marco metodolóxico tan importante como a fase de elaboración do guión, é o propio desenvolvemento da entrevista, no que o investigador ou investigadora debe tratar de inducir o afloramento das opinións e vivencias dos suxeitos entrevistados. No noso caso, entrevistando ao persoal responsable queríamos coñecer as políticas e modelos de xestión lingüística vixentes nos diferentes espazos de socialización infantil e a súa influencia sobre as prácticas lingüísticas cotiás. Por iso, aínda que tiñamos claros os eixes sobre os que construír o guión, precisabamos dar espazo aos falantes para que afondaran na descrición e explicación das situacións, na súa valoración etc., así como estar abertos á recondución temática.

### 3.3.1.1. O guión das entrevistas.

En todos os casos, as entrevistas comezaron cun apartado contextual. Por unha banda, para recoller información de tipo descritivo dos distintos centros, empresas, asociacións e concellos e por outra para coñecer os nosos interlocutores e a súa experiencia e visión da situación sociolingüística.

Posteriormente, desenvóléronse varios apartados temáticos, abranguendo a descrición do modelo lingüístico do seu lugar de traballo, aspectos da súa práctica

---

3 Tradución propia do castelán.

profesional, as percepcións sobre o marco legal e normativo no que se desenvolve e finalmente a valoración persoal da situación lingüística entre os máis novos.

### 3.3.2. Grupo de discusión

O grupo de discusión constitúe, xunto coa entrevista individual e a observación, unha das técnicas máis utilizadas na recollida de información cualitativa. A orixe desta práctica data de finais dos anos corenta, cando a entrevista estruturada comeza a ser substituída pola entrevista non directiva (Krueger e Casey 2000). Este cambio representa unha transformación na forma de enfrontarse á obtención de discurso: as persoas entrevistadas explican as súas experiencias e actitudes seguindo un eixe temático, polo tanto, poténciase o papel activo durante a recollida de información. Por esta mesma razón, o grupo de discusión xorde como unha técnica adaptada ás particularidades da entrevista non directiva en contextos grupais (Morgan 1997). Os rexistros históricos indican que a primeira vez que esta técnica se utilizou nun estudo foi no ano 1941 para avaliar as respostas da audiencia dun programa de radio na *Office of Radio Research* da Columbia University, polos sociólogos Paul Lazarsfeld e Robert K. Merton. A riqueza da información obtida neste traballo levou a Merton a volver a utilizar os grupos de discusión nun estudo sobre a moral do exército dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, proxecto que deu lugar á publicación en 1956 do texto clásico e fundacional desta técnica coma ferramenta de investigación, *The focused interview*, escrito por Merton xunto con M. Fiske e Patricia L. Kendall (1990). Nas seguintes tres décadas o grupo de investigación desapareceu do ámbito académico, porén no campo do márketing comezouse a utilizar cada vez máis habitualmente, xa que permitía xerar grandes cantidades de datos cun custe moi reducido. Na década dos oitenta, a técnica foi redescuberta e comezouse a utilizar en ámbitos cada vez máis diversos.

O grupo de discusión consiste na construción dunha situación de interrelación cara a cara entre un número de participantes, que oscila normalmente entre 5 e 10, coas características asociadas a unha situación pública e onde as persoas, habitualmente, non se coñecen previamente. Un moderador é o responsable de establecer os obxectivos de partida, de estruturar o debate mediante a introdución de estímulos e de organizalo nun tempo e nun espazo determinados, de xeito que o grupo chegue a experimentar un proceso de “reagrupación”. Ibáñez definía esta técnica como “un dispositivo analizador onde o proceso de produción é a posta en colisión dos diferentes discursos e o produto é a posta de manifesto dos efectos da colisión (discusión) nos

discursos persoais”<sup>4</sup> (1992, p. 58). Unha definición menos teórica e máis enfocada aos aspectos técnicos da ferramenta é a que fai Krueger e Clement (1994, p. 18): “Unha discusión planificada coidadosamente, deseñada para obter percepcións nunha área de interese definida, nun ambiente permisivo e amigable [*non-threatening*]”<sup>5</sup>.

A partir da posta en común e da contraposición de opinións sobre un tema coñecido, nun contexto reafirmante e escasamente directivo, pódese observar a construción do discurso social ao redor da lingua e como este se correlaciona coas posicións dos suxeitos na estrutura social (Alonso 1994). Os diferentes tipos de discurso sobre as cuestións metacomunicativas cristalizan en actitudes nitidamente recoñecibles que, en certos casos, permiten cuestionar os achados das investigacións cuantitativas.

Na investigación social asúmese que os grupos de discusión son axeitados para certos obxectivos, como obter información sobre un tópico de interese, xerar hipóteses de investigación e testar achegamentos cuantitativos. Considérase tamén unha técnica frutífera para xerar novas ideas ou conceptos creativos, para indagar “temas delicados” que mediante outras técnicas poderían provocar reactividade ou para diagnosticar posibles problemas no desenvolvemento dun novo programa, servizo ou produto, entre outros (Steward e Shamdasani 1989).

Na separación que establece Ibáñez entre metodoloxía *distributiva* (cuantitativa) e *estrutural* (cualitativa), as técnicas que resumirían e exemplificarían ambas as perspectivas serían a enquisa por un lado e o grupo de discusión polo outro. O grupo de discusión é, segundo este autor, o método cualitativo por definición. A diferenza doutras técnicas de investigación cualitativa e, en concreto, da entrevista en profundidade, o grupo de discusión, ao implicar a interacción de múltiples axentes, permite reconstruír o sentido social do fenómeno obxecto de investigación (Canales e Peinado 1994). Estas dinámicas permiten a expresión de opinións de maneira contrastiva ou o desenvolvemento dun conxunto de argumentos; tamén outorga aos participantes a capacidade de salientar os temas que máis lles preocupan ou polos que se senten aludidos e mesmo se apropiar do espazo comunicativo que se lles ofrece. Desta forma, os grupos de discusión supoñen en si mesmos unha situación social susceptible de observación e análise.

---

4 Tradución propia do castelán.

5 Tradución propia do inglés.



### 3.3.3. Análise documental

A diversificación das fontes de datos é unha das maneiras máis adecuadas de triangular as análises cualitativas (Álvarez-Gayou 2019, pp. 31 e ss.). Ademais do emprego de diferentes técnicas de obtención de discurso oral, sempre é interesante a extensión das pescudas aos soportes escritos. Por iso, a análise documental supuxo un apoio importante na interpretación dos testemuños recollidos e fundamental para a descrición dos modelos de xestión lingüística dos distintos eidos.

Dos distintos corpus revisados, salienta o marco lexislativo dos distintos contextos, e en especial o do sistema educativo. Tamén as ordenanzas municipais que rexen a política lingüística local ou as relacións coas empresas de servizos á infancia e coas asociacións. Seguindo coas administracións, consultáronse os pregos das contratacións e outra documentación na que queda recollida a relación esperable entre os concellos e os distintos axentes.

Por outra banda, traballamos tamén con documentación producida no resto dos contextos da investigación, como documentación das asociacións, proxectos lingüísticos dos centros educativos etc., ou en estreita relación con eles, como a das federacións deportivas ou a dos cursos de monitorado de tempo libre. Neste sentido foi moi relevante a revisión das comunicacións públicas e en especial da presenza na web das empresas, colexios, asociacións e administracións.



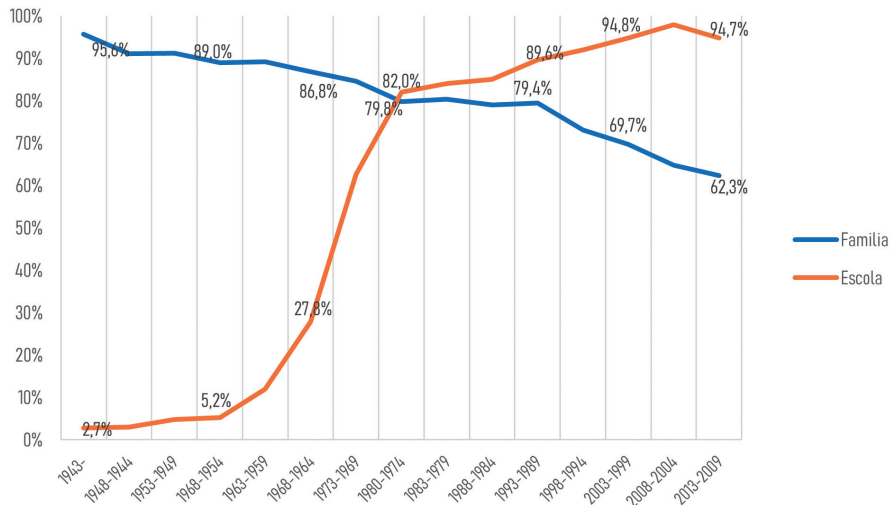
## 4. A familia

### 4.1. Introducción

As transformacións sufridas pola familia nas últimas décadas incrementaron o peso doutras institucións na socialización das novas xeracións. Emporiso, continúa a ser na actualidade o ámbito fundamental para a adquisición da lingua e o desenvolvemento do comportamento lingüístico. A familia considerouse “o apoio principal da lingua galega” (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2016, p. 96), ámbito no que non só se garantía a súa aprendizaxe, senón que se constituía como o espazo máis resistente á desgaleguización (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2016, p. 98). Porén, o avance dos procesos de substitución supuxo cos anos a mingua do número de familias galego-falantes e a aparición de eivas nos procesos de transmisión lingüística. Esta redución da relevancia da familia, axuntada á introdución xeneralizada do galego na ensinanza, converteu a escola no ámbito maioritario para a súa aprendizaxe. Isto xera a impresión de que as últimas décadas supuxeron un proceso de transición dunha sociedade maioritariamente galegofalante coa familia como principal axente de transmisión, a unha sociedade castelanfalante onde a adquisición da lingua minoritaria depende en boa medida da educación formal.

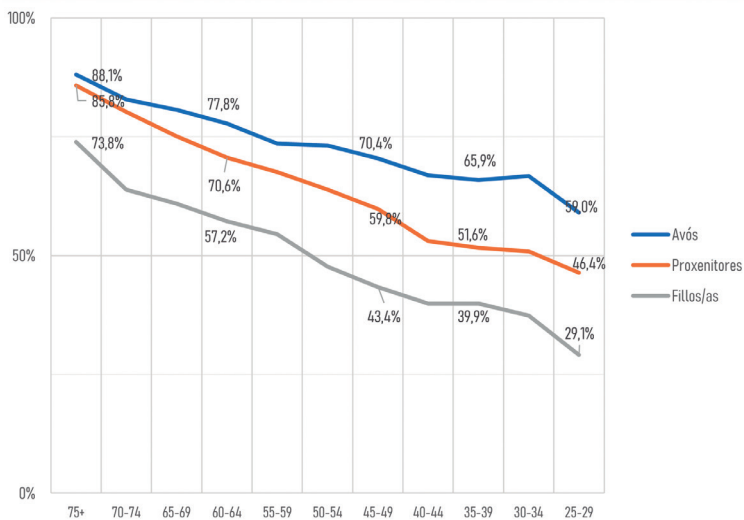
A creba da transmisión interxeracional atopa nas familias un dos seus principais axentes. Ás veces, preséntase coma un proceso activo de ruptura no que, con maior ou menor consciencia, os proxenitores toman a decisión de criar ás súas fillas e fillos nunha lingua diferente á súa. Sendo un contexto permeable, nalgunhas circunstancias eles ou os propios cativos poden introducir dinámicas incorporadas doutros ámbitos sociais, mudando as prácticas lingüísticas e facendo da familia un espazo castelanizado e castelanizador. A seguinte figura retrata como foron evolucionando os usos lingüísticos das familias galegas ao longo dos anos (Figura 15) e como se foi producindo a ruptura interxeracional, pasando duns usos semellantes entre avós e proxenitores nos enquisados de maior idade a unhas diferenzas de máis de 30 puntos porcentuais entre os avós e os fillos do enquisado ou enquisada.

**Figura 14.** Evolución da importancia da familia e a escola na aprendizaxe do galego.



**Fonte:** Adaptación propia dos datos do IGE 2019.

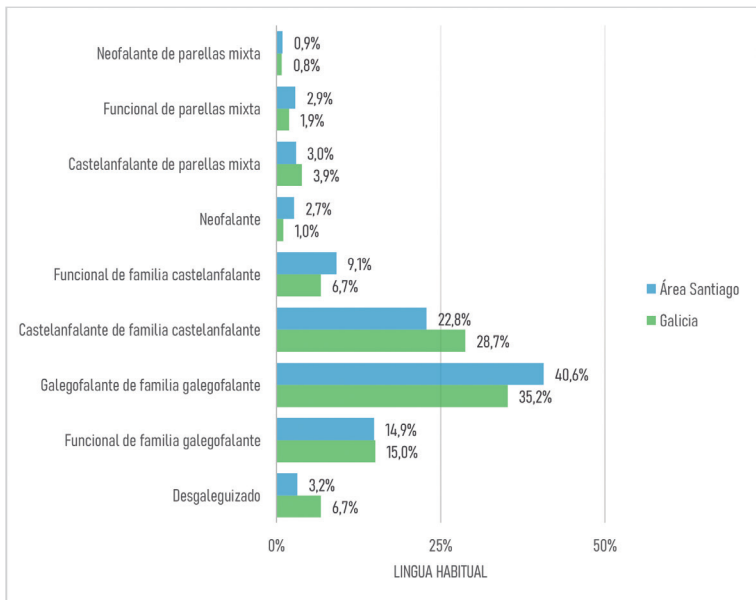
**Figura 15.** Usos lingüísticos familiares segundo a idade dos enquisados.



**Fonte:** Adaptación propia dos datos do IGE 2019.

Porén, existen os casos opostos, accións conscientes de galeguización e prácticas de resistencia ás dinámicas dominantes. En moitas ocasións, as familias non só reproducen activa e conscientemente a lingua galega senón que procuran estratexias propias para garantir o éxito desta reprodución, influíndo sobre as prácticas lingüísticas dos seus membros —en especial dos máis pequenos— e facendo do galego a súa lingua primeira a pesar da presión do proceso de substitución. Para acadar estes obxectivos, é preciso que as familias desenvolvan as súas propias políticas lingüísticas de abaixo a arriba (Nandi 2019). Na seguinte figura, presentamos a relación entre o perfil de falante e a lingua familiar, comparando os datos de Galicia cos da comarca de Santiago:

**Figura 16.** Grupos sociolingüísticos segundo a lingua familiar e contrastando Galicia coa área de Santiago.



Para este estudo, seleccionáronse proxenitores que pasaron polo sistema educativo de Galicia a partir do ano 1975 e viviron as primeiras políticas lingüísticas da Autonomía. A análise baséase en dezaoitto entrevistas en profundidade semiestruturadas e un grupo de discusión xunto coas observacións e notas de campo (Nandi 2017 para unha descrición máis elaborada deste método). A mostra comprende a área de Santiago de Compostela e proxenitores de idades comprendidas entre os 35 e os 55 anos.

Neste colectivo, escollemos unha maioría de proxenitores que queren que os seus fillos reciban unha educación en galego. Como as escolas infantís nas zonas urbanas e periurbanas están sumamente castellanizadas, un dos principais motivos para escoller estes centros foi investigar se os proxenitores progalego conseguen que os seus fillos e fillas manteñan a súa lingua.

Durante a realización do traballo de campo nas escolas infantís, identificáronse varios proxenitores da área de Santiago de Compostela que formaron un grupo de quedada a través das redes sociais co obxectivo de que os seus fillos e fillas poidan socializarse en galego. Esta idea botou a andar entre xullo e agosto de 2013 e actualmente conta con máis de cincuenta familias. Os membros deste grupo non só se dedican a compartir e organizar diversas actividades en galego, senón que tamén moitos dos proxenitores utilizan esta plataforma para quedar varias veces ao longo da semana para que as nenas e nenos poidan gozar de tempo libre en galego. Durante o desenvolvemento do estudo de campo, o investigador acompañou varias veces aos proxenitores nas quedadas para observar o comportamento lingüístico de nenos e proxenitores no seu tempo libre. As actividades deste colectivo pódense considerar unha forma de xestión lingüística colectiva que está tentando resistir desde abaixo á hexemonía do castelán. Das catro familias que participan no grupo de discusión de Santiago, tres son membros activos do grupo.

Contactouse igualmente cos responsables da normalización lingüística nas respectivas escolas; aquí a selección de proxenitores realizouse polo método da *bola de neve* (Goodman 1961). A táboa 4 ofrece unha descrición xeral dos proxenitores entrevistados; empréganse nomes ficticios para manter o anonimato dos participantes mais podernos referir a eles de xeito particular.

Para analizar os datos empregouse a análise temática (Saldaña 2013), que permite obter unha perspectiva máis ampla das experiencias persoais, segundo as narracións en que se plasma o discurso sobre política lingüística abaixo-arriba no nivel micro. Polo tanto, as observacións e ideas iniciais fóronse anotando desde a primeira fase da entrevista. Unha vez rematada a transcrición, o material foi lido e codificado de acordo ás preguntas principais desta investigación. É importante anotar que os temas que non contaban con suficientes datos para se sustentar ou eran demasiado variados foron excluídos da análise para manter a claridade e enfoque da investigación.

Táboa 4. Descrición xeral das familias participantes.

Membros das familias entrevistados (idade, ocupación)	Lingua dominante	Perfil lingüístico familiar <sup>1</sup>	Información sobre os cativos e a escola
<b>Entrevistas semiestruturadas individuais</b>			
<b>Xavier</b> (39, veterinario) <b>Xulia</b> (36, veterinaria)	Castelán	Desgaleguización	Unha filla e un fillo estudando no periurbano de Santiago
<b>Fernando</b> (37, enxeñeiro agrónomo) <b>Marisa</b> (38, enxeñeira agrónoma, no paro)	Castelán	Desgaleguización	Un fillo estudando no periurbano de Santiago.
<b>Ana</b> (42, psicóloga) <b>Manolo</b> (46, empresario)	Castelán	Reprodución do castelán	Unha filla e un fillo estudando no periurbano de Santiago.
<b>Martín</b> (55, profesor de colexio) <b>Claudia</b> (52, bibliotecaria)	Galego	Reprodución do galego	Catro fillas, tres delas estudando no periurbano de Santiago.
<b>Samuel</b> (40, profesor de instituto) <b>Raquel</b> (38, profesora de colexio)	Galego	Regaleguización	Dúas fillas estudando nunha escola de Santiago
<b>Participantes no grupo de discusión</b>			
<b>Mercedes</b> (39, tendeira) <b>Salvador</b> (40, tendeiro)	Galego	Regaleguización	Dous fillos estudando nunha escola de Santiago
<b>Bea</b> (35, enfermeira) <b>Claudio</b> (39, funcionario)	Galego	Regaleguización	A súa filla estuda nunha escola de Santiago
<b>Lara</b> (40, profesora de instituto) <b>Adán</b> (47, comercial, no paro)	Galego	Regaleguización	O seu fillo estuda nunha escola de Santiago
<b>Elena</b> (38, xornalista) <b>Virxilio</b> (41, enxeñeiro)	Galego	Regaleguización	O seu fillo estuda nunha escola de Santiago

- 1 Os perfís lingüísticos fan referencia á transmisión lingüística nas últimas tres xeracións, poñendo en relación a lingua dos avós coa das netas e netos. As familias en desgaleguización son aquelas nas que os proxenitores non transmiten a lingua dos seus pais aos seus fillos; a reprodución implica o mantemento da mesma lingua nas tres xeracións e a regaleguización a introdución do galego na crianza dos nenos e nenas con avós e avoas castelanfalantes. (Monteagudo, Loredó e Nandi 2020).

## 4.2. A xestión lingüística no ámbito familiar

Antes de pasar á política lingüística das familias activamente progalego, analizaremos a situación sociolingüística particular destas familias na contorna urbana e periurbana de Galicia. Despois, continuaremos coa análise das súas opinións e expectativas cara á política educativa actual da comunidade. Finalmente, explícanse as estratexias de mantemento da transmisión lingüística que poñen en práctica estes proxenitores. Os indicadores cuantitativos que estudan a presenza ou ausencia do idioma galego nos principais contextos de socialización na etapa de infantil e primaria do periurbano compostelán sinalan como o retroceso da lingua propia de Galicia vai aumentando a medida que van transcorrendo as etapas educativas. Na familia, no primeiro ciclo de educación infantil a ausencia do galego non chegaba a un 33% fronte a un 50% na etapa de primaria, é dicir, 20 puntos máis alto. No resto de contextos importantes para o alumnado de infantil e primaria (amizades, actividades extraescolares, libros infantís e actividades lúdicas) o idioma galego ten unha presenza menor que no ámbito familiar. Nas actividades lúdicas e extraescolares o galego ten unha presenza ínfima fronte ao castelán que é a lingua maioritaria. As diferenzas na distribución das linguas ampliáanse no paso de infantil a primaria; é nesta última etapa cando o castelán se converte na lingua maioritaria. Por último, é nas relacións horizontais onde as diferenzas coas prácticas familiares son maiores.

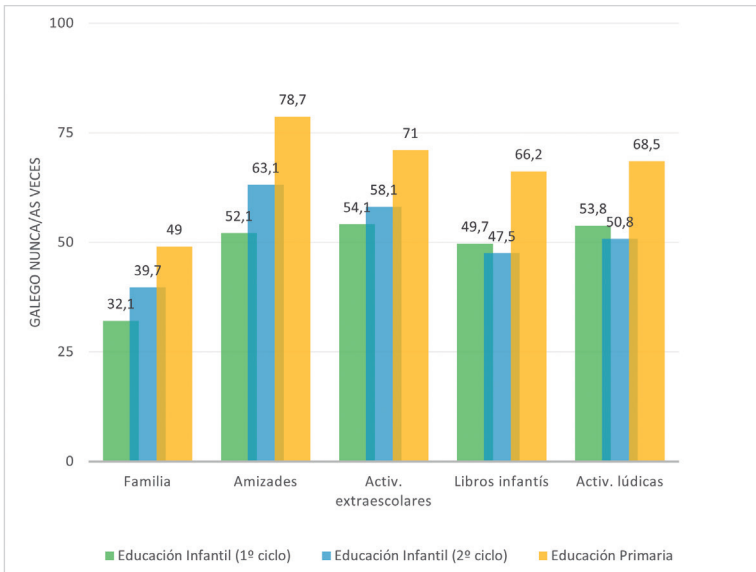
### 4.2.1. O poder hexemónico do castelán na sociedade galega e o seu impacto no contexto doméstico

No contexto sociolingüístico de Galicia, o castelán posúe un maior prestixio social e poder simbólico (Bourdieu 1991). Como lingua predominante na sociedade, a través da súa hexemonía dá lugar a incongruencias e contradicións nas prácticas lingüísticas dentro e fóra da casa. As seguintes experiencias, contadas polos proxenitores, ilustran este fenómeno e as estratexias que se ven obrigadas a adoptar as familias ante a presión do idioma dominante:

Martín e Claudia pertencen a familias que usaron a lingua galega durante xeracións e usan esta lingua en todos os contextos. Ambos traballan como funcionarios da Administración, viven no periurbano e teñen catro fillas de idades diferentes, tres das cales estudan na mesma área de Santiago de Compostela en primaria. As entrevistas individuais dos proxenitores máis as observacións indican que esta familia ten unha política lingüística progalego. Porén, aínda que os pais e a irmá máis vella, Cecilia,



**Figura 17.** Presenza do idioma galego (*nunca/ás veces*) nos contextos de socialización máis importantes nas etapas de infantil e primaria na área do periurbano de Santiago de Compostela.



falan en galego na casa, as outras fillas usan o castelán de xeito exclusivo en todos os contextos de socialización. Ao longo das entrevistas os proxenitores subliñan as diferentes estratexias que aplicaron para que falasen galego, como por exemplo, só empregar o galego como lingua vehicular no contexto familiar ou levar ás súas tres fillas a un programa de inmersión lingüística en galego:

Entón pasamos as nosas dúas fillas alí, á liña de galego, aínda que nós non era necesario porque nós xa *falábamos* en galego, e elas falaban galego, pero resulta que cambiaron de idioma. Cambiaron de idioma, incluso coa liña, estando na liña de galego. (Claudia, en entrevista).

No contexto sociolingüístico de Galicia, o castelán é a lingua predominante nos contextos urbano e periurbano. As escolas públicas destas áreas tamén están castelanizadas porque a maioría dos cativos en idade escolar estableceron o castelán como lingua para as súas relacións informais. Polo tanto, aínda que algunhas familias con proxenitores galegofalantes conseguen que os seus descendentes manteñan a lingua familiar durante os primeiros anos da infancia, hai estudos que indican que a substitución do galego

polo castelán comeza nas etapas de infantil e primaria (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021) onde o modelado (Bandura 1986) xoga un papel importante. De acordo con estes traballos, durante a preadolescencia terían lugar procesos de cambio nas prácticas lingüísticas do alumnado no marco das dinámicas de integración no seu grupo de pares, que sería o que está a pasar nesta familia. Segundo Claudia, a súa filla mediana, de once anos, chegou a desenvolver “un certo rexeitamento” cara ao idioma familiar. A seguinte incidencia contada pola nai é un exemplo de como o familiar se converte nun complexo contexto de continuo conflito e negociación entre ambos os idiomas, especialmente para os proxenitores que levan unha política lingüística familiar deste tipo:

Alicia tiña un certo rexeitamento cara ao galego. Que non sei onde o percibiu, pero na casa non... outro día xa me dixo: “este ano quero facer as invitacións para o meu *cumple* eu. Porque quero facer en castelán, porque sempre, *ata agora as fixen en galego, porque tu quixeches, as invitacións que lle dou aos amigos falan en castelán, non falan en galego. E este ano quero facer eu no idioma que eu quero e quero que sexa o castelán.* (Claudia, en entrevista. Cursivas nosas).

Para analizar as familias en proceso de desgaleguización escollemos un perfil non asentado<sup>1</sup> e cunhas actitudes explícitas positivas cara á lingua minoritaria. Desta forma detallamos as dificultades que teñen estas familias para reverter un proceso de ruptura lingüística, dada a interiorización de determinadas prácticas lingüísticas. No caso de Xavier e Xulia, aínda que usan principalmente o galego no seu traballo como funcionarios da Xunta de Galicia, o seu idioma vehicular na casa é o castelán. Tamén admiten que, aínda que os cativos ás veces usan certas palabras e frases en galego, falan fundamentalmente en castelán en case todos os contextos. Xulia na entrevista afirmaba que se comprometeu a falar só en galego coa súa filla:

E coa miña filla, teño dous nenos pequenos, a maior, me comprometéin a falar en galego. Dixen, nada, pois, entre nós imos falar en galego [...]” (Xulia, en entrevista).

---

1 Perfil non asentado refírese a aquelas familias nas que o proceso de desgaleguización se produciu na xeración anterior (proxenitores), os avós e avós falaban en galego (Monteagudo, Loredó e Nandi 2020).

A selección das expresións como “me comprometín a falar en galego” e “pois, entre nós imos falar en galego” subliñan que Xavier asume o papel de responsable da xestión lingüística e aplica a súa axencia parental para controlar e influír nas prácticas lingüísticas da súa filla. Non obstante, en realidade, Xulia, na súa entrevista, contrasta estas afirmacións e revela que Xavier, aínda que intenta levar acabo dita práctica, “se le olvida casi siempre [risas] su compromiso”. Pola outra parte, Xulia indica tamén varios intentos fracasados de falar máis galego na casa e asocia esta situación co contexto sociolingüístico do periurbano de Santiago, e, sobre todo, co feito de que tanto ela como o seu marido teñen o castelán como seu idioma principal:

[...] la profe de mi hija mayor me dice que tiene problemas para expresarse en gallego  
 [...] lo que pasa que en este ambiente también donde nos movemos se habla castellano muchísimo, en [...], en el cole, la lengua prioritaria es el castellano y en las familias.  
 (Xulia, en entrevista)

Como vemos, as declaracións da fidelidade cara ao galego por parte desta parella e a súa esperanza de promover o seu uso no ámbito doméstico están aparentemente prexudicadas polos lapsos intermitentes da familia, que mudan ao castelán. Esta circunstancia xorde da ruptura da transmisión comezada na xeración precedente e que co paso do tempo se vai asentando.

O poder do castelán faise evidente de novo na seguinte experiencia dunha familia de perfil lingüístico *regaleguizador*. Os procesos de *regaleguización* estarían intimamente relacionados co concepto de *neofalante*, entendido no contexto galego como aquela persoa que aprendeu a falar en castelán, que tivo este como idioma familiar e que nalgún momento da súa vida decide falar só ou maiormente en galego (Ramallo 2010). Durante moito tempo este colectivo estivo asociado cun carácter militante coa lingua.

Salvador e Mercedes teñen dous fillos, un deles unha nena de catro anos que estudaba nunha escola de Santiago de Compostela dependente dunha asociación cultural cando se realizou a investigación. A lingua da casa e da parella sempre foi o galego. A experiencia narrada refírese a hai dous anos, cando eles vivían en Cambados e levaban a súa filla á gardería. Un día chegou de volta e empezou a dicir *cuchara* en lugar de *culler*, o que os sorprendeu porque na casa ninguén usaba ese termo:

[...] pois chegou un día corrixíndonos a nós, logo claro, axiña deducimos que alguén lle tiña... alguén lla tiña corrixido a ela, non? O sea, nós sempre lle dicíamos, “Mira

*que iso cómese coa culler», non? “Mira, colle a culler, Noelia» tal. «Cu-cha-ra!»... «Cu-ller! Que dis? Cu-ller.» E ela, «Cu-cha-ra!».* (Salvador, en entrevistas. Cursivas nosas).

Este suceso non só demostra o poder simbólico do castelán como lingua predominante na sociedade galega, senón tamén como os parques, as escolas infantís e os colexios se converten en contextos sumamente complexos de continua negociación entre galego e castelán para os nenos galegofalantes. O resultado, na maioría dos casos é unha muda lingüística completa cara ao castelán (O’Rourke e Nandi 2019).

Cabe mencionar tamén aquí que os proxenitores con perfil *regaleguizador* están concienciados pola situación sociolingüística da lingua minoritaria. Este é o caso de Samuel e Raquel (familia 5). Son militantes da lingua e levan ás súas dúas fillas a unha escola infantil privada que ofrece programas de inmersión lingüística en galego. Estas escolas naceron como resposta ao Decreto do plurilingüismo (Decreto 79/2010), ao entender que reducía o espazo do galego no contexto escolar. Durante as entrevistas recalcaban o poder hexemónico do castelán e a presión social sobre o galego. Interpretan o bilingüismo en Galicia como un “bilingüismo diglósico que é discriminatorio”:

[...] as novas xeracións nesta era estanse distanciando máis, non? O bilingüismo que temos en Galiza é un bilingüismo diglósico que é discriminatorio e que crea desigualdades a respecto da lingua propia do país (Samuel, en entrevista).

Igualmente, Raquel, a parella de Samuel subliña que “o bilingüismo harmónico non existe”:

O bilingüismo harmónico non existe. O galego está perdendo falantes. Hai unha he-xemonía do español, o sea, por derriba do galego. Non, o sea non existe o bilingüismo, o que hai é unha diglosia. (Raquel, en entrevista).

Ferguson (1974) usou por primeira vez o concepto *diglosia* para explicar a desigualdade das dúas formas de fala (unha de alto prestixio e outra de baixo) na mesma sociedade. Fishman (1967, 1970) elaborou a complexidade do concepto e a súa diferenza co bilingüismo. Non obstante, a súa definición non responde a situacións sociolingüísticas máis complexas, onde a diglosia evoluciona debido ao poder da lingua dominante. Varios investigadores posteriores (Bourdieu 1982; Williams 1992) sinalaron que a desigualdade sociolingüística durante un período prolongado pode derivar en conflitos lingüísticos entre diferentes clases sociais ou grupos étnicos nas sociedades

diglósicas. Estes conflitos xorden normalmente cando unha lingua dominante absorbe unha lingua minoritaria a través dun desprazamento lingüístico, tal e como está a ocorrer nos contextos urbanos e periurbanos de Galicia. Nos comentarios de arriba, tanto Samuel como Raquel critican a política lingüística desenvolvida ata o de agora, por non resolver este desequilibrio sociolingüístico entre o castelán e galego que provoca o desprazamento lingüístico entre as xeracións máis novas.

#### 4.2.2. Opinións e expectativas cara á política lingüística educativa

Nesta sección falaremos das opinións e expectativas dos proxenitores sobre a política lingüística educativa. Antes de nada, cómpre salientar que a maior parte dos entrevistados nos contextos urbanos e periurbanos queren que o sistema educativo fose única ou maioritariamente en galego. Por exemplo, Xavier, un pai do periurbano, declara:

*Gustaríame que tivesen todas as asignaturas en galego.* Porque realmente o castelán o están percibindo, ou están en contacto con el, por moitas vías. Gustaríame que se *empregase máis o galego na escola que o castelán.* (Xavier, en entrevista. Cursivas nosas).

A súa parella, Xulia mantén unha posición similar e considera que os cativos xa saben perfectamente castelán e soamente precisan reforzar a aprendizaxe do idioma galego na educación formal, subliñando a situación da inferioridade da lingua:

[...] yo creo que algo máis en gallego. Simplemente porque partimos de una situación inferior en la lengua. Es una lengua minoritaria. Si queremos mantenerla, pues tendremos que promocionarla. Los niños ya saben hablar perfectamente castellano. [...] El problema que tienen es para hablar gallego. (Xulia, en entrevista).

Fernando e Marisa, outra familia, opinan algo similar. Segundo o proxenitor, a escola é un sitio importante no que os nenos poden aprender galego, xa que moitos proxenitores desgaleguizados non falan galego abondo cos cativos na casa:

Castelán van aprender de todos e todas. Aínda que o escondas debaixo dunha pedra. Ese vai aprender castelán igual. [...] Preferiría que a lingua de ensino solo fora en galego. Porque, como na casa non o maman, gustaríame que o mamaran na escola. Eu preferiría que fora así. Entón, para os que queren que a súa filla fale galego, é importante que na escola se fale galego. (Fernando, en entrevista).

A súa parella, Marisa aínda que é unha persoa habitualmente castelanfalante, repite o mesmo discurso e opina que o medio de instrución na escola debería ser completamente ou principalmente en galego porque o contorno sociolingüístico da vila é maioritariamente castelanfalante. Polo tanto, eles consideran que a escola é o único lugar onde os nenos poden aprender galego:

—Mi intención es que dominen las dos. Pero bueno, sé que a lo mejor debería hacer más esfuerzo para hablarles en gallego, para conseguirlo. [...] Yo creo que el sistema escolar debería ser más en gallego, o sólo en gallego. Porque el resto del entorno es tan castellanizante, que, si no, va a ser difícil. (Marisa, en entrevista).

Igualmente, dos proxenitores participantes no grupo de discusión de Santiago preferiron unanimemente que o sistema educativo fose maioritariamente en galego ou só en galego. Elena, por exemplo, unha nai que ten o seu fillo maior estudando nunha escola primaria pública, subliña a falta de horas suficientes en galego no sistema escolar:

- A min gustaríame que lle falaran en galego, sobre todo nas idades primeiras...*
- Eu para min debería ser absolutamente en galego a escola. E o castelán, pois as mesmas horas que lle dedican ó inglés, ou sexa, dúas ou tres horas para reforzalos, para que non cometan erros nas diferenzas que hai co galego... e con eso terían de sobra para saber falar moi ben o castelán...*
- Eu estou de acordo... o principal digamos o... a lingua primeira ten que ser o galego na escola. E... e despois, pois evidentemente estudar tamén castelán, como outras linguas...*
- Eu tamén, tamén coincido. Galego e inglés, castelán, así por esa orde e en canto a distribución de horas eu faríao así porque como coincidimos todos o castelán e algo que... que están aprendendo de maneira natural...*
- É dicir, aí a escola o que ten é que ofrecerlle a unha poboación e saír con competencia en... nas linguas oficiais, e se se pode noutras linguas, non? E a realidade é que moitos dos nenos que saen do sistema educativo non teñen un galego fluído, quere dicir que porque eh... a escolarización non lles dá ao mellor... suficiente ferramenta para poder facelo... Entón, bueno, eh... do que se trata é de buscar o número de horas necesarias pra que esa competencia sexa real...*

(Bea, Adán, Lara, Virxilio e Elena, por esa orde, nun grupo de discusión. *Cursivas nosas*).

Nesta mesma liña, Martín, outro pai que tamén traballa como profesor nunha escola primaria, critica o Decreto do plurilingüismo porque segundo el permite impartir as materias que antes se impartían en galego nunha lingua estranxeira e por non facer o mesmo co castelán:

[...] as materias que se está permitindo impartir pois en inglés, en francés, son materias que se impartían en galego. Por que non se imparten en inglés ou en francés materias que se impartían en castelán? *É dicir, o trilingüismo aparte do absurdo de intentar dividir en tres partes as materias en dúas linguas que son as nosas, con unha lingua estranxeira.* (Martín, en entrevista. *Cursivas nosas*).

A observación de Martín amosa a súa actitude e esperanzas cara á política lingüística governamental. Como o castelán é o idioma predominante nas cidades, a meirande parte dos nenos téñeno como lingua habitual. Por tanto, as actividades de ocio, actividades extraescolares e complementarias convértense nun complexo contexto de continua negociación entre o galego e o castelán para os nenos que veñen das familias galegofalantes, rematando habitualmente por mudar por completo cara ao castelán. A súa análise, como pai e como profesor dun colexio, subliña a discriminación que sofre o galego no sistema educativo baixo o marco legal actual. A división das materias en tres partes parécelle “absurda” a Martín. Así e todo, neste comentario mantén unha actitude tolerante cara ao castelán, mentres que outros proxenitores, como xa explicamos, defenden un sistema educativo máis galeguizado. De feito, o seu argumento apunta cara á política lingüística educativa implantada polo goberno de coalición, onde o castelán e o galego se empregaban como idioma de instrución no ensino obrigatorio e as linguas estranxeiras só se impartían como materias.

Aínda que a maioría dos pais e nais dos contextos urbano e periurbano entrevistados prefiren que o sistema educativo estea maioritariamente ou totalmente en galego, algunhas familias con perfil de reprodución de castelán (p. ex. Ana e Manolo) non ofreceron ningunha opinión explícita sobre a súa lingua preferida no ensino. Por exemplo, Manolo expresa a súa satisfacción pola política lingüística actual na educación e afirma que é máis importante para el que os cativos aprendan ben as materias:

A ver, opino que el cincuenta está bien. Porque para mí lo importante es la materia que aprenden. O galego é unha lingua que soamente se fala en Galicia. Pero o castelán se fala en España; se fala en Arxentina e en casi toda a Iberoamérica. (Manolo, en entrevista).

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

A súa parella, Ana, tamén opina algo similar:

O sistema educativo é xunto coa familia o lugar onde os nenos se forman e os nenos aprenden. Hai que darlle, non podemos aprender un idioma, sexa o que sexa, cunha hora, dúas, tres á semana. (Ana, en entrevista).

A diferenza dos outros proxenitores, Ana e Manolo presentan unha visión alternativa sobre a política lingüística educativa. Eles conceden máis importancia aos aspectos educativos que as linguas de instrución.

### 4.2.3. Estratexias de mantemento da transmisión

Os proxenitores progalego desenvolven múltiples estratexias para que os seus fillos e fillas sigan usando o galego en todos os ámbitos. A próxima sección presenta algunhas destas estratexias.

#### 4.2.3.1. Expandir o espazo do galego na contorna familiar

Ante a hexemonía do castelán, varias familias de perfil *desgaleguizador* ou de *reproducción do castelán* tentan a compensar este desequilibrio lingüístico a través de diversas prácticas. Por exemplo, é o caso da segunda familia da táboa 4, onde tanto os proxenitores como os cativos habitualmente falan castelán. Durante a entrevista, Fernando declara que ademais de falar cos cativos en galego en “bastantes ocasións”, tamén tenta realizar diversas actividades na lingua minoritaria:

Pero falo con eles en galego en bastantes ocasións para que vexan esta lingua como algo normal e que serve para a vida diaria e non algo que só se da na escola [...] cando fago un informe, fágoo en galego. Despois, algunha cousa privada que teño, tamén intento facela en galego: a listaxe da compra pois fago en galego. Entón agora estou facendo unha especie de diario non? Hoxe fun alí, tal, tal. Estouno facendo en galego (Fernando, en entrevista).

Algo similar pasa tamén cunha nai do periurbano, Ana (familia 3) que tenta aplicar o seu coñecemento do galego académico na súa vida cotiá:



Co paso de tempo, si que é verdade que eu pola miña conta pois tratei de aprender e de tratar de aplicar o galego a vida cotiá, no soamente sabelo academicamente. Pero *bueno*, a miña lingua fundamental si que é verdade que é o castelán. Trato de falar cada minuto en galego [...] hai pouco a miña nena que fala castelán habitualmente dixo: “Por que non buscamos un momento para falar un ratiño en galego todos en casa?” E pareceunos moi ben. E buscamos a hora da cea que e cando estamos todos xuntos. (Ana, en entrevista).

Ana aprendeu galego no colexio. Polo tanto, considera que o seu galego é académico. No apartado anterior podemos ver como intenta ampliar pouco a pouco o espazo do galego na súa vida diaria. Tamén afirma que falan ela mais a súa filla en galego durante a cea, e engade que a súa parella, Manolo, e o seu fillo normalmente participan na conversa en galego.

#### 4.2.3.2. A planificación do prestixio da lingua minoritaria

Ben sexa a nivel macro, meso ou micro, a planificación do prestixio é un elemento imprescindible para o mantemento e recuperación da transmisión interxeracional dunha lingua minoritaria ou minorizada (Baldauf 2005). Porén, como dixemos, desde o comezo da Autonomía non houbo unha consideración adecuada deste factor por parte do goberno. Por tanto, aínda que o coñecemento da lingua recibiu un impulso nos últimos anos, o seu valor económico e simbólico segue sendo reducido. Neste estudo atopamos casos nos que os proxenitores, que son conscientes da situación, tentan desenvolver o prestixio do galego na familia. Por exemplo, Elena, nai que participou no grupo de discusión de Santiago, cóntanos como ela mais a súa parella tentaron incrementar o prestixio do galego dentro da casa explicándolles aos seus fillos a convivencia lingüística entre galego e castelán:

Noel xa é maior, ten nove anos e desde que empezou na escola, moitas veces pois nos traslada que está incómodo, non? *El ten claro, nós sempre falamos, a lingua da nosa casa é o galego, e sempre lle explicamos pois un pouco que situacións de convivencia lingüística se dan e por que. Nós iso explicámosllo a el desde pequeno, precisamente pra que se enfrente a esas cousas entendéndoas. Porque a el ás veces pásalle na escola pois que ó mellor un compañeiro —non por mal, senón por xogo— ó mellor fáille burla de algo que el dixo en galego e el está incómodo porque a maioría dos seus amigos falan castelán... o outro día, pois por exemplo comentábanos “ás veces estou incómodo e prefiro pasarme*

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

ó castelán, e non sei que facer”, non? Entón nós tamén lle dicimos: *“pois mira, nós tamén pasamos por esas. Pero igual que ti non renuncias da túa personalidade ti es galegofalante e non tes por que renunciar a selo no patio. Os teus amigos vante querer igual, e os que non te queren, non é por iso”* quero dicir, si que llo racionalizamos dalgunha maneira, non? (Elena, nun grupo de discusión. Cursivas nosas).

Neste caso, os proxenitores tentan asesorar ao seu fillo ante a incomodidade que lle xera estar inmerso nun contorno con maioría castelanfalante. Dado que os pais experimentaron o mesmo, inténtase racionalizar a situación de convivencia lingüística ao explicar que non debe renunciar á súa lingua familiar nos contextos de socialización. Aínda que Fernando, outro proxenitor, non representa o mesmo perfil *regaleguizador*, achega unha opinión similar. Segundo el, o papel da familia é moi importante para desenvolver o status e prestixio do galego dentro da casa para que as nenas e nenos poidan defender o idioma no exterior. Os comentarios anteriores de Elena e Fernando mostran intentos de dotar de máis status e valor simbólico ao galego no contexto familiar.

#### 4.2.3.3. Esforzos para que os cativos falen un galego correcto

Unha práctica habitual entre os adultos da familia —os proxenitores, os avós, os irmáns maiores entre outros— é intervir sobre o uso lingüístico dos cativos (Nandi 2018). Isto pode ser considerado unha forma de xestión lingüística familiar. No seguinte fragmento do grupo de discusión, os proxenitores activistas progalego relatan as súas tentativas de que os seus fillos falen galego con corrección:

—Si que é unha pelexa diaria que temos na casa e por intentar que a lingua deles tamén sexa o mellor posible non no sentido do vocabulario senón no sentido tamén das estruturas e, por exemplo, na colocación dos pronomes.

—Dos pronomes.

—Que iso é...

—Si.

—Unha batalla terrible!

—É unha loita...

—Sabes? Ao principio eu por exemplo, co primeiro neno pois cando os colocaba mal, saltábame, pero agora ás veces con Lola escóitoo e xa non reparo, non? Aí Virxilio sempre lles insiste bastante, non?

—Si, *bueno* eu como típico neofalante atrévome a corrixir aos demais, aos meus fillos, sabes? [Risas].

(Elena, Bea, Adán e Virxilio, no grupo de discusión).

Aquelas persoas co castelán como lingua primeira cometen frecuentemente o erro de antepoñer o pronome persoal ao verbo (Sanmartín 2009), colocación típica do castelán e non do galego. Aínda que Elena afirma que ela cambiou a súa actitude e non corrixe tanto a súa filla, a súa parella, segundo ela, mantén unha actitude máis persistente. O “autoritarismo lingüístico” de Virxilio, como declara el, é algo moi típico dos neofalantes que toman o cargo de falar un galego correcto e ao mesmo tempo corrixen o resto da xente galegofalante da súa contorna. O estudo de O’Rourke e Ramallo (2013) suxire conclusións semellantes sobre como os neofalantes, na maioría dos casos, requiren unha maior calidade lingüística cando falan en galego. Isto, segundo os investigadores, sinala unha nova etapa no proceso da revitalización lingüística, que ten como característica a necesidade do control da calidade do galego urbano como particularidade dos neofalantes (Freixeiro 2010 e Ramallo 2013).

#### 4.2.3.4. Alfabetización en galego

A alfabetización no fogar, como ben sabemos, é un factor importante para adquirir competencias lingüísticas na segunda lingua (tamén na primeira), aínda que iso non é suficiente para asegurar o uso habitual e/ou rehabilitar a cadea de transmisión familiar dunha lingua minoritaria nas sociedades bi(multi)lingües (Curdt-Christiansen 2009). No caso de Xulia, por exemplo, preséntanse estratexias activas de alfabetización en galego —empregando por exemplo cancións infantís e contos para durmir— como unha forma de introducir o idioma minoritario nas prácticas lingüísticas diarias:

*Lo intentamos en algún momento, pero no lo conseguimos. Lo que tenemos en casa es lecturas, muchísimas lecturas en gallego, y la música infantil es prácticamente toda en gallego. Cantamos en gallego, leemos mucho en gallego, pero conversación en gallego tenemos muy poca. Y tenemos que mejorarlo. (Xulia, en entrevista. Cursivas nosas).*

O extracto anterior non só subliña as preocupacións desta familia sobre a transmisión interxeracional do galego, senón tamén as estratexias que os proxenitores levan a cabo para desenvolver un espazo favorable para a adquisición lingüística do idioma minoritario no contorno familiar. No contexto das familias regaleguizadoras

que participaron no grupo de discusión de Santiago tamén salientaron o tempo e esforzo que dedican a desenvolver un espazo seguro para o galego na casa. Ademais, destacaron a insuficiencia e a falta de material para alfabetización en galego dispoñibles para os nenos:

—O que pasa é que é unha desvantaxe numérica.

—Claro.

—Efectivamente. Si.

—E que é o dobre [...]

—A tele pesa moitísimo. E a tele si que maioritariamente o produto que tes é en castelán.

—É que non hai.

—Que estar facendo como país [unha labor]

—Claro.

—Que ás veces o facemos polo que estou escoitando [todos].

—Xa.

—Nós vamos, nós todas as semanas ou case todas as semanas vamos á biblioteca a buscar *pelis*.

—Si.

(Virxilio, Elena, Bea, Lara, Elena, Mercedes, Salvador e Adán, no grupo de discusión).

Este fragmento amosa os constantes esforzos destes proxenitores para localizar e acceder aos recursos para alfabetización en galego. Tamén é evidente no extracto anterior a xestión lingüística dos pais galeguistas para desenvolver un ambiente de alfabetización favorable á lingua minoritaria dentro do contexto doméstico.

#### 4.2.3.5. Crear colexios de inmersión en galego

Os proxenitores Samuel e Raquel, como xa se explicou nos apartados anteriores, son militantes da lingua e levan as súas fillas a unha escola infantil privada que ofrece programas de inmersión lingüística en galego. A maioría dos membros desta asociación son proxenitores activistas que queren que os seus descendentes reciban unha educación nesta lingua. Samuel forma parte da xunta directiva da escola e a súa parella Raquel é membro da Asociación de Nais e Pais. Durante a entrevista, Samuel conta a historia do centro:

[...], unha asociación pois que leva arredor de dez anos en Compostela, e que, e que detecta esa... ese déficit do... absoluto do sistema que é que os... os nenos galegofalantes de pais galegofalantes cando chegan ao ensino público pois en poucos menos... en poucos meses se... castelanzan os seus actos lingüísticos, non? Entón, eh... foi unha iniciativa que, [...], reuniu pois unha serie de persoas colaboradoras que *bueno*, pois activaron un proxecto de dinamización social, para crear unha escola. [...] *bueno*, non hai ánimo de lucro e parte dunha iniciativa social e: susténtase basicamente pola... polo traballo da militancia e o seu interese pois é un interese eh... baseado en valores, en valores de xustiza social, non? E nós empezamos a apoiar a [...] antes de que a miña a filla entrase, cando era un proxecto que, na que, *bueno*, que a priori confiaba pouca xente porque parecía moi difícil eh... que eh... un movemento social fragmentado ou aparentemente con pouca forza, como o movemento independentista galego, pois, pois chegase a realizar este proxecto, que tres anos despois é todo un éxito, a nivel metodolóxico e a nivel de participación social. [...] vai dos dous aos seis anos, e ten, *bueno*, pois segue os principios da... da inmersión lingüística. [...] non é un colexio só para fill... para nenos e nenas galegofalantes fillos de pais e nais galegofalantes, senón que tamén, pois houbo xente que se achegou ao proxecto e que escolarizou os seus fillos en [...] polos seus valores educativos, non? Tanto, pois igualdade de xénero, ecoloxía, eh... ah..., o seu espazo natural e laicismo, non? Mais, o que realmente concentra as enerxías, non? Deste proxecto pois é o proxecto de inmersión, é unha metodoloxía que nós seguimos despois de documentarnos cos casos vasco ou catalán. Eh... catalán tanto no, *bueno*, pois no sur do estado francés como en Cataluña e no... nos outros territorios. Em... mais facendo a nosa propia adaptación aquí. (Samuel, en entrevista).

O comentario anterior amosa que estes proxenitores activistas son conscientes da situación sociolingüística do galego. Motivados pola invisibilización do galego nos centros infantís urbanos e periurbanos, este colectivo progalego comezou a formar cooperativas e asociacións para formar escolas de inmersión en galego en diferentes contextos urbanos de Galicia. Entre estas persoas, como xa se comentou, moitos son proxenitores que queren que os seus fillos reciban unha educación en galego. Trátase dunha estratexia máis por parte dos proxenitores, que queren levar a política lingüística familiar ata o contexto escolar. Durante o traballo de campo, realizáronse varias visitas. As notas de campo revelaron o seguinte:

Ao entrar na escola, vin que conta con dúas aulas cheas de materiais de aprendizaxe en galego para os nenos, que incluían carteis, deuvédés con cancións galegas tradicionais,

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

xogos de mesa, libros de contos e outros recursos audiovisuais. Un dos membros da ANPA da Escola [...] explicoume que os proxenitores poden quedarse con algúns recursos durante un determinado período de tempo e utilízaos para desenvolver un ambiente de alfabetización a favor do galego dentro da casa [...].

Posteriormente, as notas tomadas un mes despois subliñan que:

[...] despois do horario escolar, o espazo da escola frecuentemente convértese nun contexto galeguizador porque moitos do colectivo progalego organizan varios eventos extracurriculares relacionados coa lingua e a cultura galega para os nenos. Iso inclúe xogos populares, actividades con música galega e clases de baile tradicional. Tamén se aproveita ese espazo escolar para organizar festivais populares (por exemplo, o magosto ou a visita do Apalpador antes do Nadal) cos cativos. É importante sinalar de que os nenos doutros colexios teñen a posibilidade de participar nestes eventos pagando unha pequena contribución. Polo tanto, varios membros de [...] traen aos seus fillos para participar nestes eventos.

As iniciativas descritas demostran como desde este colectivo promoven o uso do galego nun contexto sumamente castelanizado.

#### 4.2.3.6. Controlar as prácticas lingüísticas dos cativos

Como os nenos dos contextos urbano e periurbano teñen unha contorna social castelanfalante, algúns proxenitores de perfil *regaleguizador* de Santiago de Compostela formaron un grupo de quedada a través das redes sociais para que os seus fillos e fillas poidan socializarse en galego. Cabe mencionar aquí tamén que as familias 5, 6, 7 e 9 da táboa 4 son usuarios habituais deste grupo. Bea, nai do urbano, comparte a súa experiencia:

*Entón se ti tes o grupo de fóra, habitualmente, si chofalara castelán, o máis habitual supoño que será que muden de lingua. Pero nós a verdade é que fixemos así un grupo, o grupo de amizades de Susi é galego. E como na escola tamén lle falan galego e tamén hai moitos nenos que falan galego na escola... (Bea, en entrevista. Cursivas nosas).*

O principal obxectivo deste colectivo é tentar controlar a influencia do contorno social castelanfalante sobre os nenos e nenas galegofalantes para que non se

sintan discriminados nin ridiculizados polos seus compañeiros nos contextos de ocio e tempo libre, o que, segundo moitos proxenitores, pode frear a substitución lingüística cara ao castelán durante os primeiros anos. A decisión de manter e revitalizar o galego tamén se pode considerar como un aspecto de xestión lingüística por parte dos proxenitores progalego.

### 4.3. Reflexións finais: a política lingüística familiar

Este apartado do traballo reflicte como cada individuo adulto dentro da familia desenvolve as súas propias políticas lingüísticas, fundadas en crenzas sobre as consecuencias e resultados da elección do idioma nunha sociedade bilingüe. Os datos tamén mostran que o fogar constitúe un complexo contexto de continua negociación entre galego e castelán. Así, aínda que moitos proxenitores progalego desenvolven políticas lingüísticas de resistencia dentro da familia a través das súas prácticas individuais e grupais —como no caso das asociacións de proxenitores creadas expresamente para isto— na maioría das ocasións non conseguen que os seus fillos e fillas continúen falando galego. De feito, aínda que algunhas familias con proxenitores activistas progalego o conseguen durante os primeiros anos, a situación muda en canto as nenas e os nenos desexan integrarse no grupo de iguais para o que comezan a desprazar a lingua familiar. Polo tanto, a análise dos datos indica que nos contextos urbano e periurbano de Galicia, o castelán, como lingua predominante no exterior da familia, pode acabar por crear discrepancias na práctica lingüística dentro do fogar<sup>2</sup>.

Esta investigación sobre a política lingüística de abaixo-arriba no contexto galego tamén conclúe que existe unha clara incongruencia entre a tentativa do goberno actual de invisibilizar as dimensións ideolóxicas da política lingüística na esfera pública e o papel dos proxenitores no ámbito familiar. Sen dúbida, a familia está mergullada na ideoloxía social dominante, e neste sentido funciona como unha ponte entre a sociedade e o individuo. O goberno, que é o responsable de crear, difundir e desenvolver a política lingüística, tenta tamén perpetuar as súas ideoloxías lingüísticas procastelán, materializadas en prácticas sociais —neste caso, prácticas lingüístico-comunicativas e identitarias—, a través do que Althusser (1971) denominou “aparatos ideolóxicos”, empregados para difundir e perpetuar as ideoloxías de arriba-abaixo na sociedade civil

---

2 Véxase tamén Spolsky 2021 para o impacto dos macro-factores sobre as políticas lingüísticas de arriba-abaixo.

como “falsa conciencia” e determinar as prácticas sociais (Eagleton 1991). Deste xeito, xa que se dá unha continua transferencia de influencias da ideoloxía dominante a través da política lingüística de arriba abaixo e desde a esfera pública —especialmente a través dos medios de comunicación— ao ámbito familiar, os espazos da escola e da casa aparecen como mediadores. A familia, continuamente en contacto con estes aparatos ideolóxicos, nunca pode situarse completamente fóra de control do goberno. Sendo así, podemos dicir que as declaracións dos responsables gobernamentais que achacan o problema ás familias e á liberdade individual son incongruentes e enganosas porque pretenden transferir ás familias unha responsabilidade que lles compete a eles, dotándoas dun falso poder de decisión, cando en realidade están sempre controladas ideoloxicamente. Noutras palabras, a disociación que establecen entre a sociedade no seu conxunto e o ámbito familiar como un espazo para a decisión lingüística libre e individual, illado do exterior e/ou das dimensións sociais máis amplas, é certamente rexeitable.

No contexto sociolingüístico galego, o castelán continúa a ser a lingua predominante e posúe un prestixio social maior e máis poder simbólico có galego. Segundo os resultados deste estudo, pódese argumentar que a familia e a “liberdade individual” de elección dunha lingua en Galicia están condicionadas e controladas polas ideoloxías dominantes do exterior. Unha das ferramentas máis importantes na normalización lingüística é a planificación do status da lingua minoritaria, que se podería conseguir a través da posta en marcha real dunha política lingüística que a favoreza. Non obstante, desde o comezo da Autonomía, aínda que os documentos oficiais avogaron pola normalización, non houbo unha implantación de medidas eficientes por parte do goberno, que promoveu unha política lingüística de baixa intensidade. Por tanto, aínda que o coñecemento da lingua recibiu un impulso nos últimos anos, o seu valor simbólico segue a ser reducido. Ademais, o Decreto do plurilingüismo está a restrinxir o ámbito do galego no ensino e favorece ao castelán, de xeito especial nas cidades, podéndose considerar como unha política lingüística de erosión do status do galego. A maiores, outros contextos importantes de socialización da infancia, como o ocio e tempo libre, as actividades extraescolares e as actividades complementarias, están quedando desatendidas a pesar da súa importancia para as familias. De feito, estas familias senten a necesidade de desenvolver materiais e programar actividades onde os seus nenos e nenas se poidan desenvolver en galego e, desta forma, crear espazos seguros fóra das aulas para desenvolver actividades de educación non formal e informal. Para isto, cómpre crear pontes entre os distintos contextos de socialización infantil —a escola, as actividades extraescolares e de conciliación, os espazos de lecer e a familia— mediante políticas lingüísticas coherentes e con obxectivos comúns.



## 5. A escola

### 5.1. Introducción

Eu, por exemplo, procuro falar moito en galego. [...] son castelanfalante, sabes? Pero eu teño asociado que dentro da escola é un ámbito público, [no que] hai que fomentar o galego. Sobre todo, *bueno*, se non queremos que se perda a lingua, pois dende pequenos é cando hai que facer e dá moita pena ver como os nenos entran sendo galegofalantes e aos dous ou tres meses xa son castelanfalantes. (Mestra dunha escola de educación infantil unitaria, en entrevista).

Se falamos de socialización infantil é inevitable pensar na escola. Nunha sociedade como a nosa, é tal a súa relevancia nos procesos formativos dos individuos que a miúdo chegamos a equiparar o propio concepto de *educación* co conxunto de prácticas que teñen lugar nesta institución. Incluso para as familias constitúe un referente fundamental do que entenden como educativo; tanto que non é infrecuente que dinámicas orixinarias neste eido transcendan os seus límites e rematen por ser incorporadas no contexto doméstico (Díaz de Rada 2014; Franzé 2002, p. 228).

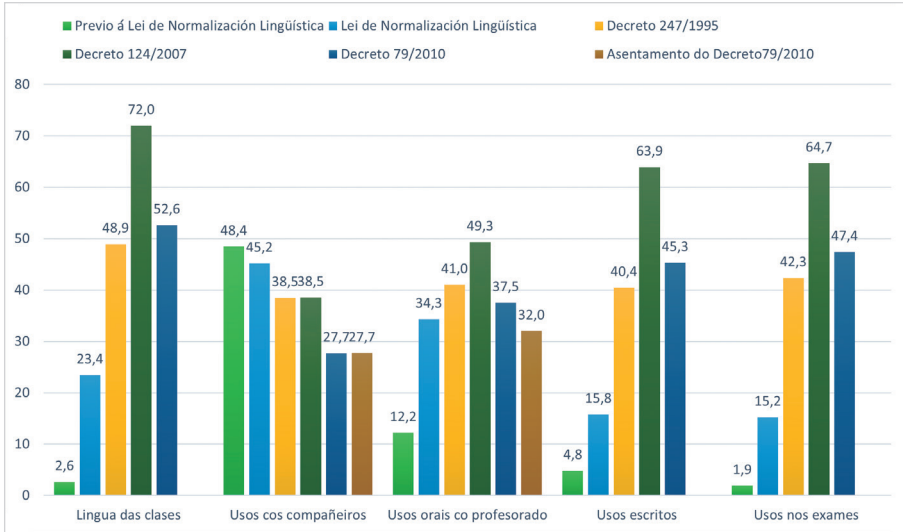
Como espazo de socialización, lugar de “vida xuvenil” (Weiss 2014), ten unha centralidade innegable nas biografías persoais. Na nenez e na adolescencia, confórmase como o contexto principal para o asentamento de redes próximas e para a adquisición dun capital social que moitas veces acompañará aos individuos durante o resto das súas vidas. No que respecta ao comportamento lingüístico, o establecemento de afinidades e amizades, a comparación e a posta en común de ideas e pensamentos, a vontade de se asemellar, de agradar ou se integrar nun grupo e, en resumo, todas as accións que os escolares desenvolven co obxectivo de se vincular cos seus semellantes teñen un impacto crucial nas prácticas comunicativas. Á vez, trátase dun espazo marcadamente institucional, atravesado por múltiples intereses e no que os colectivos participantes asumen posicións ben definidas os uns respecto dos outros, ás veces mesmo antagónicas, dando lugar a diversas tensións estruturais (Ballestín 2009, p. 236). En conxunto, estes

factores condicionan efectivamente as actitudes, intencións e condutas das persoas inmersas no sistema e o desenvolvemento e consolidación das políticas e prácticas lingüísticas persoais, políticas que se van asentando co transcurso dos anos.

No que respecta a esta conformación do comportamento lingüístico da infancia e, en concreto, á adquisición da lingua galega, aínda que podemos considerar que o familiar segue a ser o ámbito principal (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016), a educación formal foi desde sempre considerada o seguinte actor en importancia. Na actualidade, os procesos que atravesamos o galego semellan reforzar a transcendencia deste contexto nos procesos de adquisición das competencias e na construción das pautas de comportamento na infancia.

Por unha banda, as xa mencionadas transformacións que están a experimentar os núcleos domésticos parecen aparelhar unha cada vez maior e máis temperá delegación das funcións de crianza e coidado en axentes alleos á familia, con especial protagonismo do colexio (Martínez, Varela e Valenzuela 2016). Por outra, a relevancia acadada polos procesos de muda e desgaleguización nas novas xeracións e a súa coincidencia nas biografías cos cambios vitais que marcan os ritmos da educación formal suxiren a importancia da escola neste fenómeno (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016 e 2018; Monteagudo 2019; Silva 2018; Gradín 2020).

A figura 18 retrata a introdución do galego na escola a través do indicador “lingua das clases”; mediante este indicador advírtese como progresivamente se vai introducindo a lingua galega desde unha situación onde o castelán era a lingua da docencia ata o contexto actual, onde existe unha especie de convivencia entre as dúas linguas, convivencia representado pola horas impartidas nunha e noutra lingua. O Decreto 124/2007 relacionouse cunha maior presenza do idioma galego na docencia; segundo o 72% dos enquisados e enquisadas recibiron a maior parte da docencia en galego, mentres que na actualidade, estando en vigor o Decreto 79/2010, a cifra redúcese ao 53%. Relacionando a lingua das clases con outros indicadores escolares como lingua cos compañeiros, usos orais co profesorado, usos escritos etc., obsérvase como a presenza do idioma galego na docencia repercute directamente nas relacións orais e escritas co profesorado mais tamén nos usos cos compañeiros e compañeiras. A aplicación do decreto do galego (Decreto 124/2007) tivo unha repercusión directa no retroceso nos usos non formais e durante eses anos as prácticas dos galegofalantes mantivéronse. A aplicación do Decreto do plurilingüismo (Decreto 79/2010) estivo relacionado coa volta do desprazamento que se viña a producindo no marco das relacións horizontais.

**Figura 18.** Incidencia dos cambios normativos nos usos orais e escritos na escola.

As *Teorías da reprodución* retrataron a escola como institución imprescindible para o mantemento das estruturas produtivas, a transmisión da ideoloxía hexemónica e a recreación das asimetrías sociais. En especial, as perspectivas materialistas centráronse no seu papel como modeladora do substrato humano preciso para este mantemento, ao dotar ao alumnado das competencias técnicas e a predisposición actitudinal necesarias para o desenvolvemento das súas tarefas económicas e a convivencia nun contexto atravesado por tensións non sempre identificables con claridade. En conxunto, estas investigacións foron imprescindibles para a problematización e a ampliación da concepción científica do sistema educativo e favoreceron unha aproximación holística, sistémica e relacional ao seu funcionamento. Deste xeito, supérase a tradicional visión da institución como un axente neutro, cuestionada unicamente nas súas dimensións máis explícitas, como o currículo académico, e comézase falar de conceptos como currículo oculto. Abriuse entón a posibilidade de investigar todo un universo de prácticas implícitas da convivencia nun contexto cuns axentes e dinámicas particulares, é dicir, o estudo da escola como espazo de socialización e enculturación. Máis adiante, e, en parte, en reacción ao determinismo sociolóxico subxacente a algunhas destas propostas, as *Teorías da produción* procuraron explorar os camiños da axencia nestes contextos socializadores, os procesos de innovación e resistencia e, en

resumo, as posibilidades das prácticas que constitúen a dimensión transformadora do sistema educativo (Torres 1991).

Froito da súa vocación universalista, desde as súas orixes a escola foi un dos espazos nos que a diversidade social, cultural e por suposto lingüística se fixo notar con máis intensidade. Asemade, por mor do seu carácter eminentemente homoxeneizador, tamén foi onde a súa xestión implicou unha maior conflictividade (Martín 2003; Walsh 2010). No terreo sociolingüístico é considerada a principal impulsora da consolidación das linguas estatais. Á vez, a educación formal pasou a representar simbolicamente a vía fundamental para o progreso social e, polo tanto, á ideoloxía transmitida no seu seo dotóuselle dun prestixio social (Subiela 2010). En conxunto, estes factores adoitaron favorecer o asimilacionismo á cultura dominante e a contribución definitiva do sistema educativo no desprazamento e substitución en moitos dos territorios periféricos dos Estados das linguas autóctonas minorizadas.

Como xa se introduciu, na historia recente de España, esta vocación homoxeneizadora e asimiladora considérase unha característica definitoria do sistema educativo da ditadura. A reacción a este modelo franquista favorecerá que ao comezo da etapa democrática se busque o desenvolvemento dun sistema educativo máis respectuoso coa diferenza cultural, en especial no referente á diversidade territorial histórica do Estado (Jiménez-Delgado 2016, p. 54; Bernabé 2013). Foron este tipo de consideracións as que facilitaron que, desde finais do século pasado, a escola se teña convertido nun obxecto privilexiado das políticas de normalización lingüística, cristalizadas na consolidación do modelo educativo bilingüe —agora plurilingüe—, nun proceso non exento de conflictividade no que se confrontaron e confrontan diferentes xeitos de comprender a educación, as linguas e as relacións territoriais (Monteagudo e Bouzada 2002; Regueira 2009; Gradín 2020).

### 5.1.1. O marco legal e o modelo de xestión lingüística do sistema educativo

Fronte a outros ámbitos de socialización secundaria —incluíndo os abordados neste traballo— o sistema educativo caracterízase por ser un espazo fortemente institucionalizado e normativizado, profusamente descrito e acoutado a nivel legal e explicitamente intervido por todos os niveis administrativos. Este marco de políticas explícitas condiciona fortemente a praxe dos axentes que participan na institución ata o punto de definir case por completo o modelo de xestión da diversidade vixente e con el o universo de prácticas comunicativas e lingüísticas. O marco legislativo parte dunha lei

estatal<sup>1</sup> que marca a orientación xeral da educación formal e os seus obxectivos e de aí pasamos aos decretos autonómicos que son os que desenvolven a súa implantación. As administracións locais poden intervir en certa medida mediante ordenanzas, particularmente na regulación de aquelas actividades e espazos que non refiren estritamente á educación formal e non son contemplados nas ordes superiores.

Por ser a que desenvolve a política lingüística, interéranos especialmente a lexislación autonómica, recollida fundamentalmente nun decreto específico e nos tres que definen o currículo académico de cada etapa educativa. Sen ánimo de afondar no proceso histórico e nas sucesivas normas que regularon as relacións entre as linguas no sistema educativo galego, introduciremos brevemente o Decreto 79/2010, que é o vixente na actualidade. Os seus principios son cinco e aparecen recollidos da seguinte maneira:

1. Garantía da adquisición dunha competencia en igualdade nas dúas linguas oficiais de Galicia.
2. Garantía do máximo equilibrio posible nas horas semanais e nas materias impartidas nas dúas linguas oficiais de Galicia, co obxectivo de asegurar a adquisición da competencia en igualdade nelas.
3. Adquisición dun coñecemento efectivo en lingua(s) estranxeira(s), nun marco xeral de promoción do plurilingüismo no sistema educativo de Galicia.
4. Participación e colaboración das familias nas decisións que atinxen ao sistema educativo, co obxectivo de contribuír á consecución dos seus obxectivos.
5. Promoción da dinamización da lingua galega nos centros de ensino.

(DOG 97, 25 de maio de 2010, p. 9243).

Evidentemente, a norma céntrase en regular as relacións entre o galego e o castelán, aínda que, a diferenza dos seus predecesores, contempla a posibilidade de introducir nos centros educativos un idioma estranxeiro como terceira lingua vehicular das materias. Será isto o que lle valerá o sobrenome de Decreto do plurilingüismo. Ao igual que na lexislación anterior, a abordaxe desta xestión lingüística acóutase no reparto da carga horaria e na sanción de certos usos apropiados en diferentes espazos e niveis de formalidade.

---

1 Lei Orgánica 3/2006, do 26 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación.

Como trazos principais desta distribución destacaremos os seguintes: na educación infantil primará a lingua da maioría. Na primaria e secundaria, a cantidade de horas impartidas en galego e en castelán —e nunha terceira lingua no caso dos centros que voluntariamente se acollan ao modelo plurilingüe— terán que ser exactamente as mesmas. Ademais, especifícanse para cada etapa educativa certas materias que deberán ser impartidas nun idioma concreto. Destaca o feito de que se lle adxudiquen ao galego as materias de ciencias sociais e humanas mais a bioloxía, mentres se reservan para o castelán as materias científico-tecnolóxicas e as matemáticas. No bacharelato, a paridade límitase á oferta de materias optativas, podendo variar a proporción de cada lingua segundo os itinerarios ou as eleccións do alumnado. Finalmente, para garantir a correcta distribución horaria, cada centro presentará un proxecto lingüístico que deberá ser aprobado pola Inspección educativa.

A pesar desta igualación entre as linguas vehiculares da educación, o texto segue a sancionar o uso preferente do galego nas comunicacións formais e burocráticas en todos os centros de titularidade pública. En contraste, implanta unha serie de medidas que poderíamos entender que se alían coa aplicación dos principios liberais á xestión lingüística. Salienta neste sentido a potestade do alumnado para se expresar oralmente e por escrito na lingua da súa preferencia con independencia da lingua da materia, salvo nas materias lingüísticas.

Por último, non aparecen en todo o texto mencións de ningún tipo á diversidade lingüística e tampouco ás relacións da realidade lingüística local con factores sociolóxicos ou outras dimensións da pluralidade social. No que respecta á poboación de orixe non galega ou aos falantes de terceiras linguas só son tratados puntualmente, en relación á adquisición das competencias obxectivo nas linguas cooficiais e nos criterios e procedementos para a exención avaliativa na lingua autonómica.

Este enfoque contrasta co tratamento dado a esta cuestión nos decretos que desenvolven o currículo académico para cada unha das etapas educativas. O máis antigo dos vixentes, o Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, sitúa como obxectivo central:

[...] garantirlle unha educación común ao conxunto da poboación e asegurar unha educación non discriminatoria que considere as posibilidades de desenvolvemento do alumnado, sexan as que foren as súas condicións persoais e sociais —capacidade, sexo, raza, lingua, orixe sociocultural, crenzas e ideoloxía—, mediante o exercicio de actuacións positivas ante a diversidade do alumnado. (DOG 121, 23 de xuño de 2009, p. 10773).

Neste texto, un ano anterior á promulgación do Decreto do plurilingüismo e aínda vixente, aparece un recoñecemento explícito á diversidade do alumnado, en estrita relación con determinantes sociolóxicos e culturais, concretando ademais unha certa estimación ou actitude positiva cara a ela. Así e todo, é certo que no desenvolvemento posterior parece atopar dificultades para superar unha visión individualista desta pluralidade e como unha simple fonte potencial de dificultades para a aprendizaxe.

É de destacar tamén que existe no texto unha mención explícita á multiculturalidade respecto das relacións entre o centro educativo e a contorna na que está inmerso:

O equipo educativo debe ter en conta o contexto sociocultural e familiar dos nenos e nenas para garantir a necesaria conexión entre os dous ámbitos. A escola debe falar por si mesma da comunidade onde está inmersa, sen menoscabo da introdución de elementos doutras culturas que mostren un mundo diverso e multicultural. (DOG 121, 23 de xuño de 2009, p. 10782).

Tanto o decreto da educación primaria coma o da secundaria son máis recentes —2014 e 2015 respectivamente— e neles aparece un importante cambio discursivo en materia de xestión da diversidade sociocultural. Loxicamente, sendo normativa posterior ao Decreto 79/2010, introdúcese o concepto de plurilingüismo e a súa articulación coa ensinanza integrada das linguas. Á vez, salienta a superación da perspectiva multicultural, representada nas frecuentes apelacións á interculturalidade e a súa posta en relación coa diversidade lingüística e o seu tratamento no sistema educativo:

O desenvolvemento dos currículos das distintas linguas incorpora unha referencia expresa ao plurilingüismo, na medida en que a competencia en cada lingua interactúa e se enriquece co coñecemento das outras linguas, e contribúe a desenvolver destrezas e capacidades que son a base da competencia en comunicación lingüística. Isto, e a alusión igualmente explícita a actitudes interculturais de respecto a diferentes xeitos de expresarse e actuar, promove o desenvolvemento simultáneo do plurilingüismo e da interculturalidade. (DOG 171, 9 de setembro de 2014, p. 37408 e DOG 120, 29 de xuño de 2015, p. 25436).

Esta concreción supón un paso máis nunha declarada vontade da normativa galega de se adherir ao proxecto da política lingüística europea iniciado coa promulgación do Decreto do plurilingüismo.

Respecto á situación do galego, estudos precedentes sinalan que o novo marco legislativo supuxo unha clara diminución respecto á situación anterior da presenza da lingua autonómica nas escolas en todos os niveis comunicativos<sup>2</sup>. Ademais, aínda que polo de agora non existen investigacións específicas sobre o tema, o cambio de modelo que xorde da promulgación do Decreto 79/2010 parece coincidir no tempo con inflexións en varias tendencias sociolingüísticas que refiren un mantemento dos procesos de ruptura da transmisión lingüística interxeracional (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016 e 2018). Por outro lado, a pesar deste fenómeno, a presenza do galego segue a ser considerable —en especial nos soportes de maior formalidade, nos que pode chegar a ser ás veces hexemónica— e desde logo maior que noutras épocas nas que a proporción de galegofalantes no conxunto social era moi superior. Tamén é verdade que os niveis de escolarización actuais se atopan en máximos históricos, destacando o incremento na escolarización temperá dos últimos anos que chega a acadar xa case a escolarización plena das nenas e nenos no segundo ciclo da educación infantil<sup>3</sup>. Igualmente, a importancia outorgada á educación formal nas perspectivas vitais das persoas é hoxe maior que nunca, presentándose como un mecanismo indispensable para a integración e o progreso social, fronte a outras épocas nas que as persoas podíanse orientar a formas de vida nas que esta educación non tiña tanto protagonismo. Á vez, é certo que as transformacións sociais e demográficas das últimas décadas contribuíron sen dúbida a acelerar procesos sociolingüísticos que se viran atenuados durante anos polas particulares características galegas, e que a mocidade de hoxe en día se desenvolve nun contexto de maior exposición á hexemonía do castelán. De feito, isto é algo frecuentemente defendido polas persoas entrevistadas, que atopan límites á súa labor como docentes e ven o influxo doutros axentes e contextos en relación ás condutas lingüísticas do alumnado. As familias seguen a ser sinaladas como o contexto fundamental para a transmisión da lingua galega, pero non o único, tamén o sistema social especialmente a través dos medios de comunicación e as novas tecnoloxías:

Sobre o tema, [teño falado] con compañeiros e con compañeiras que se dedican tamén á docencia e todos observamos esta involución do galego e nalgúns casos o asociamos

---

2 Respecto á situación do 2007, a presenza reduciuse de xeito aproximado un 20% no uso vehicular e nos usos escritos, e un 10% nos usos cos compañeiros e na oralidade co profesorado (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016, p. 214).

3 Tasas de escolarización por idade en niveis non obrigatorios. Instituto Nacional de Estadística 2020.



tamén a este *boom* de novas tecnoloxías, nas que a maioría das aplicacións están en castelán ou están en inglés. Hai moi poucas que estean en galego. E entón isto tamén, vamos a ver, os nenos hoxe en día, nenos e nenas, a tecnoloxía que manexan eles a manexan a diario. (Membro da dirección dun colexio plurilingüe, en entrevista).

Xorden entón as dúbidas sobre o alcance da escola e sobre as súas propias capacidades para transformar a realidade sociolingüística, á vez que se cuestiona a efectividade ou a vixencia das estratexias empregadas ata o de agora.

## 5.2. A xestión lingüística nos centros visitados

### 5.2.1. Centros que compoñen a mostra

Aínda que na actualidade se pode acceder á escolarización desde os primeiros anos de vida, para os obxectivos deste proxecto configuramos unha mostra que abrangue todo o ensino obrigatorio. A partir desta idade falamos dunha etapa vital na que xa están desenvolvidas as competencias lingüísticas iniciais (Pérez e García 2003), incluíndo a conciencia metalingüística das nenas e nenos (Bialystok 1988; Cromdal 1999). Ademais, especialmente co paso á educación primaria, asistimos a unha diversificación dos contextos de socialización externos á familia, que vai en aumento ata o final da educación preuniversitaria, cunha medra da importancia das actividades extraescolares e complementarias obxecto deste estudo. Igualmente, aínda que na comunidade contamos con centros públicos de xestión municipal, autonómica e privada que atenden ao primeiro ciclo, a partir do segundo ciclo de infantil (3 anos) é onde a educación adquire un carácter preobligatorio. Finalmente, é preciso lembrar que cada vez mais traballos, incluíndo investigacións predecesoras na comarca (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021), apuntan cara a esta franxa etaria, que abrangue o segundo ciclo de educación infantil e o primeiro da educación primaria, como punto de inflexión nos procesos de muda lingüística.

De acordo ao comentado, a mostra traballada (Táboa 5) atende a un total de oito centros educativos, sete públicos e un privado concertado, todos asentados no concello de Ames: dúas escolas de educación infantil (unha delas unitaria), dous centros de educación infantil e primaria, un centro de educación primaria plurilingüe, dous

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

institutos de educación secundaria (un deles plurilingüe)<sup>4</sup> e mais un colexio privado concertado plurilingüe que inclúe todos os niveis educativos preuniversitarios. Nas entrevistas queda recollida a totalidade de perfís de centros existentes para esta franxa de idade nese territorio. Como se introduciu no apartado metodolóxico, atendémoslos mediante entrevistas semiestruturadas a informantes chave, que neste caso foron, polo xeral, membros dos equipos directivos e docentes.

**Táboa 5.** Mostra de entrevistas no sistema educativo.

Tipo de centro	Hábitat de emprazamento	Persoa entrevistada
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>		
Escola de Educación Infantil (2º ciclo)	urbano	Membro da dirección
Escola de Educación Infantil Unitaria	rural	Mestra
Colexio de Educación Infantil e Primaria	urbano	Membro da dirección
Colexio de Educación Infantil e Primaria	rural	Membro da dirección
Colexio de Educación Primaria Plurilingüe	rururbano	Membro da dirección
Instituto de Educación Secundaria	urbano	Membro da dirección
Instituto de Educación Secundaria Plurilingüe	urbano	Membro da dirección
Colexio privado concertado, de infantil a bacharelato	rururbano	Membro da dirección

Froito do seu carácter institucional e do marco legal compartido, poderíamos pensar que a xestión da diversidade social e lingüística se desenvolve de xeito máis ou menos homoxéneo en todo o sistema educativo. Porén, a pesar das regularidades evidentes, existe unha considerable variabilidade froito dos trazos particulares de cada centro educativo. En primeiro lugar, a paisaxe lingüística resultará da composición do alumnado, das súas familias —a súa orixe socioeconómica e cultural— e dos cadros profesionais, en estreita relación co emprazamento das escolas. Por outra banda, estarán as características estruturais e formais, como o tamaño dos centros, as etapas educativas

4 En orde de aparición: EEI, CEIP, CEP, IES, IESP e CPR.

que atenden ou se están adscritos ou non ao modelo plurilingüe, que condicionan a práctica educativa e a atención posta na diversidade lingüística.

#### 5.2.1.1. A descrición sociolingüística do alumnado

A explosión demográfica experimentada polos concellos do periurbano de Compostela nos últimos tempos resultou no incremento do tamaño dos centros, acadando os setecentos e oitocentos alumnos moitos deles. Como resposta a este aumento da demanda produciuse unha fragmentación do alumnado por etapa educativa, coa aparición de varias escolas e institutos que só dan servizo a un dos tramos educativos: infantil, primaria ou secundaria. A estratexia seguida pola Administración parece ser procurar a atención nos primeiros anos ao pé da casa, sendo estes colexios os máis pequenos —ao redor dos trescentos alumnos—, e incluíndose entre eles as escolas unitarias, cunhas poucas dúcias de nenas e nenos. Posteriormente, o alumnado vaise concentrando ata chegar aos institutos, os centros máis concorridos. Loxicamente, co tamaño do centro e do mapa escolar ao que da cobertura, aumenta a probabilidade de que o alumnado presente unha maior diversidade, en especial nos centros públicos. Así, na mostra temos colexios de infantil e primaria rurais que aínda conservan unha considerable homoxeneidade socioeconómica e cultural, cunha maioría de alumnado galegofalante. No outro extremo, estarían os institutos que aglomeran estudantes do conxunto da comarca, nos que conviven alumnos criados nos centros urbanos e estudantes procedentes do rural e doutras rexións, e nos que as orixes lingüísticas son moi diversas.

[Entre] o alumnado que acolle esta escola, hai parte importante de xente que xa está asentada aquí. Quero dicir, que xa leva moitos anos, que xa tivo segundos irmáns, terceiros irmáns. Levan xa moito tempo. E logo o que lle pasa ao Milladoiro é que é unha zona de acollida para a xente que vén inmigrante, sobre todo de procedencia suramericana. *Bueno* está chegando moitísima xente de Suramérica. Hai tamén un certo número de familias de procedencia marroquí. [...] Pero tamén é verdade que levan xa aquí moitísimos anos algúns. Xa tiveron irmáns maiores que xa están no instituto. O sea, que xa levan asentadas bastante tempo. En menor medida *rumanos* tivemos algúns, agora parece que baixou un pouco. (Membro da dirección dunha escola infantil urbana, en entrevista).

En liñas xerais, a imaxe que transmite o persoal entrevistado é a do mantemento da distribución sociolingüística tradicional, articulada sobre un eixo rural-urbano e unha rapazada con competencias bilingües (Loredo e Silva 2020) pero nun proceso xeracional de desprazamento da lingua familiar (Loredo 2017) que se visibiliza, en maior medida, nos centros educativos de infantil e primaria emprazados nos núcleos de maior dinamismo, nos que o castelán se imporíase case por completo:

Ano a ano, en cada promoción que pasa, o notas perfectamente como se vai perdendo o galego. Curiosamente cando temos medios de comunicación, cando temos milleiros de publicacións, milleiros de actividades relacionadas coa nosa lingua, é unha batalla perdida. Que eu estou totalmente convencido que despois se vai recuperar, porque ao mellor nun momento determinado os rapaces na secundaria empezan a ter máis concienciación. (Membro da dirección dun centro de primaria plurilingüe, en entrevista).

Si, eu creo que si, porque de feito hai rapaces que despois cos pais, si os oes falar cos pais ou comentando con eles e tal, si que che din que na casa falan galego, pero despois para relacionarse entre eles usan na maioría o castelán. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

Só nun dos casos se fixo mención a aumentos puntuais da presenza de prácticas en galego, vinculados a procesos de neofalantismo:

Hai de todo, sabes? Mira, a rapazada que vive [no periurbano de Santiago de Compostela] moita fala castelán, moita. E os da aldea, de todas estas aldeas de arredor, moitos falan galego. Moitos non, case todos falan galego. Entre eles, pois xa che digo, si se xuntan e falan galego, falan galego, e senón falan castelán. Cada vez eu creo que hai máis alumnado maior, o sea de bacharelato, que fala galego por convicción. [...] O cal non quere dicir que sexa todo, pero ti ves a algún alumno ou alumna que falou castelán toda a súa vida e que agora empezou a ter conciencia social dalgún tipo e pasouse ao galego. Entón iso tamén é unha porcentaxe que eu vexo significativa porque eu levo xa aquí moitos anos e iso non o vira. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

Estes procesos de neofalantismo terían lugar nos últimos cursos formativos e estarían relacionados cos procesos de construción dunha identidade diferenciada na adolescencia. En todo caso, suporían episodios cunha menor transcendencia numérica

(Figura 18) e para nada inflexións da tendencia descrita. Estes fenómenos de regaleguización son un procesos xerais e comúns ao conxunto do país, porén son máis habituais na área de Compostela (Monteagudo, Loredo, Nandi e Salgado 2019). A pesares que nesta comarca os procesos migratorios teñen unha maior incidencia, especialmente nos concellos do periurbano, non atopamos problemas na poboación migrante para adquirir competencias lingüísticas en galego, si para utilizala:

[A competencia do alumnado na lingua galega] mellora. Que acontece? Que é certo que por outra banda está chegando moitísima inmigración latinoamericana e a inmigración latinoamericana fala castelán. [...] e hai certo contaxio de cultura latinoamericana. Non só no idioma. No idioma, nos costumes, nas formas de pensar, nas formas de actuar. Co cal, aí andamos. Si que é certo que esta xente non ten problemas para se adaptar á lingua galega, tamén é verdade, porque algúns incluso son fillos, netos ao mellor de [xente] que emigrou e tal, pero si que é verdade [que está a chegar] moitísima xente. Estes últimos anos, de Venezuela é tremendo. (Membro da dirección dunha escola infantil urbana, en entrevista).

### 5.2.1.2. O profesorado como xestor lingüístico

O profesorado xoga un papel determinante no deseño e posta en práctica dos proxectos lingüísticos dos centros. Fronte ao persoal educativo das actividades extraescolares e complementarias ou ás traballadoras e traballadores do sector asociativo, xa que a súa labor está moito máis definida legalmente en termos tanto de procedementos como de contido.

Con todo, as súas características persoais, representadas nas súas políticas lingüísticas, seguen a ser fundamentais na xestión lingüística nas aulas e no conxunto das escolas. Por unha banda, os centros escolares teñen unha serie de comportamentos comunicativos que superan por moito o contemplado nos decretos, e mesmo nas prácticas prescritas o marco legal permite para os usos unha certa flexibilidade, que é aproveitada polo profesorado de acordo os seus valores, crenzas, opinións, actitudes e intencións. Por outra, dada a súa posición estrutural, presupónselles a capacidade de influír sobre o funcionamento dos centros educativos e o comportamento do alumnado máis aló do estritamente docente. Por mor disto, as políticas lingüísticas variarán dun centro a outro segundo o contextos sociolingüístico do centro, perfil do

seu profesorado, presenza de minorías activas en favor do galego ou intereses xurdidos das configuracións particulares dos equipos docentes en momentos determinados.

Os docentes, especialmente nas etapas iniciais, son un sector de orixe maiormente urbano e marcadamente feminizado. O profesorado residente ou natural de parroquias rurais sería neste caso unha minoría. O contexto sociolingüístico de orixe do profesorado favorecería que a maioría fale en castelán. Así e todo, en varios dos centros declárase un aumento da presenza do galego entre estes profesionais, especialmente escolas rurais e con equipos reducidos, pódese dar que os galegofalantes cheguen a ser maioría. En todo caso, a meirande parte deles son galegas e galegos e moitos foron xa formados no sistema educativo bilingüe ou plurilingüe, polo que xeralmente declaran non ter maior dificultade por levar a cabo a súa actividade na lingua autóctona:

Hai que pensar, sobre todo o persoal dunha certa idade, hai que pensar que foron educados en castelán. Quero dicir, cando eu empecei a dar clase, aquí en Galicia, cando eu empecei a dar a clase tiña que traducir. Tiña que traducir dende o castelán ao galego. [...] Entón iso tamén, afortunadamente, vai cambiando co tempo. É dicir, segundo se van renovando as *plantillas*, o profesorado que vén, vén formado en galego. O seu ensino foi en galego, e nótase. [...] sobre todo no manexo da lingua, no vocabulario, se nota nun montón de cousas. Eso é o imposto que hai que pagar, é dicir, os que temos unha idade fomos educados en castelán. (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

Porén, sorprende que seguen a existir profesionais sen as competencias suficientes —reais ou autopercibidas— para desenvolver a súa labor neste idioma, sendo un condicionante habitual no reparto das materias e no deseño dos programas:

Pero *bueno*, nas clases non hai problema, non houbo nunca ningún problema. E respecto ao profesorado tampouco, hai algún profesor que non fala galego pero que *bueno*, pois cando se reparten as horas que hai que dar en galego e en castelán dentro do departamento, inténtase adaptar un pouco para non prexudicar a ninguén e aquí non hai problema. Vamos, eu non detectei problemas nese aspecto. (Membro da dirección dun instituto, en entrevista).

Os casos de profesorado foráneo, xeralmente do resto do Estado, son proporcionalmente reducidos no sistema público e quizais algo máis habituais no colexio concertado. Neste caso declarouse imprescindible a adquisición da certificación Celga

4. Con todo, da entrevista dedúcese unha maior presenza neste centro do castelán nos usos xerais. De calquera maneira, o profesorado é representado nas entrevistas como maioritariamente favorable ao uso do galego en todos os niveis comunicativos dos centros escolares e xeralmente receptivo en maior ou menor medida a iniciativas para reforzar a súa presenza:

No, no, no [non hai reticencias entre o profesorado]. Para nada, para nada e ademais colaboran porque somos conscientes de que hai aí unha fenda ou hai algo polo que se nos está escapando a lingua e si que colaboran. (Membro da dirección dun colexio de infantil e primaria, en entrevista).

O profesorado eu creo que está na tendencia convencional e social do que respiramos tanto como cidadáns do Estado, como cidadáns dun país. Entón o profesorado entende que hai unha normativa que a completamos [co noso proxecto educativo]. O profesorado entende que hai un ideario, unha liña de centro ao respecto da lingua non? De dirixirse... Pero non influímos, non nos preocupamos. Quero dicir, o profesorado non se preocupa por dar ese salto en entender que temos un idioma internacional. Entón, simplemente cumpre e é respectuoso o profesorado con esta liña de centro que ten que ver coa comunicación lingüística. (Membro da dirección dun colexio de infantil e primaria, en entrevista).

Ademais, aínda que as persoas cunha política lingüística proactiva en favor do galego seguisen a ser unha minoría, a súa presenza sería moito máis representativa que nos outros contextos investigados. Entre os factores que poderían condicionar estas actitudes estarían, en primeiro lugar, a conciencia completa do seu rol como educadores e o seu papel na formación das xeracións futuras, o que os afasta de moitos dos profesionais do sector asociativo e a educación non formal. Por outro lado, falamos dun colectivo cun nivel educativo considerablemente homoxéneo, cunha notable presenza de persoas con coñecementos pedagóxicos e sociais. Finalmente, máis aló da súa formación universitaria, o propio acceso ao sistema público propiciará que a maioría deles compartan un proceso de capacitación e rodaxe, primeiro na preparación do concurso público e despois na súa traxectoria laboral, transitando entre centros ata acadar a praza fixa:

Menos na provincia de Lugo, estiven nas tres provincias. Dende Ferrol hasta A Guardia [Risas] [...] Si, a parte estiven en zonas rurais, en zonas da cidade, en zonas da costa,

en zonas de interior. O sea, teño bastante [...] Bastante perspectiva [sobre a situación do galego] si. (Mestra dunha escola infantil unitaria, en entrevista).

Estes e outros factores poderían favorecer o desenvolvemento dunha visión determinada da situación sociolingüística galega e, en moitos casos, ser un reforzo da concienciación e unha certa apropiación das problemáticas.

En todo caso, cómpre non subestimar a heteroxeneidade interna dos equipos e o seu impacto na particularización da política lingüística de cada centro educativo. Neste sentido, podemos salientar dous factores interrelacionados: a (in)estabilidade dos cadros de persoal e a fenda de idade entre os seus membros. Na mostra traballada, o tamaño dos cadros docentes vai desde as catro profesoras da escola unitaria aos máis de medio cento dalgún IES. Na maioría dos casos, preto da metade destes profesionais están adscritos aos centros de xeito provisional, por períodos variables:

Tamén o profesorado que viña, o primeiro ano vén todo en comisión de servizos, en destino provisional. A xente non se involucra se sabes que vas estar un ano só. Porque, para que vas a loitar contra tal? Nada. Xa o ano que vin eu deran así como 20 prazas definitivas e a partir de aí, claro, se ti sabes que vas estar aquí 15 anos, 10 anos, tal, xa te empezas a involucrar en proxectos, en historias e en cousas. Entón, aí notouse un cambio moi grande, a partir de que a xente tiña destino definitivo. Empezou a haber proxectos diferentes, extraescolares, tal. [...] Entón claro, iso todo, ao cabo dos anos, se vai xuntando e xuntas outro tipo de centro. Iso é normal. Iso lle pasou un pouco [ a outro centro], que leva menos anos aberto, e agora é cando está empezando a estabilizar. [...] Pero tamén moita xente da que empezou daquela época xa se xubilou. Entón desde que te xubilas hasta que che dan a... que volve coller a praza definitiva pasan outros dous ou tres anos, dependendo da especialidade. Entón pasamos outros dous ou tres anos que, bueno, se eramos, eu que sei, o ano pasado ou o anterior, ao mellor eran 60 persoas con destino provisional. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

Isto afecta pois ao compromiso dos docentes e á continuidade dos equipos, que son condicións básicas para o establecemento dun proxecto educativo sólido. A isto haille que engadir que, no periurbano de Santiago de Compostela, resultado da fragmentación dos últimos tempos, moitos colexios e institutos son aínda moi novos e só desde hai uns anos contan con certa consistencia nos seus cadros.



Case superposto a isto, detectamos nos centros visitados unha fenda de idade que practicamente divide aos profesionais en dous grupos: maiores de cincuenta anos por unha banda e menores de trinta pola outra<sup>5</sup>. Desde unha perspectiva sociolingüística, a distancia entre os seus momentos de enculturación implica que, ademais das diferenzas horizontais nas políticas lingüísticas persoais, existirían discrepanciastamén no sistema educativo no eixo vertical. Estas diverxencias poden chegar a derivar en episodios de conflictividade interxeracional, máis ou menos explícita, nos que se enfronten diferentes comprensións dos modelos pedagóxicos, lingüísticos ou ideolóxicos.

E eu creo que a medida que aumenta a idade aumentan as manías dese tipo. Entón como xa todos temos unha idade, eu si que vexo... [...] Porque ademais ves a alguén que ten sesenta anos e di “como ese chico que acaba de entrar agora con 26 anos vai dar lengua mellor ca min?”. lengua ou historia ou tal. Pois si, pois non pasa nada. E ademais con metodoloxías que se usan moito máis agora que cando nós aprobamos as oposicións. (Membro da dirección dun instituto, en entrevista).

Como recollen os testemuños, estes e outros factores análogos teñen un impacto definitivo na consolidación dos modelos lingüísticos dos centros ao determinar a dispoñibilidade, a estabilidade e mesmo a disposición e compromiso dos equipos de profesionais.

Por resumir, no que refire ao tratamento do galego, na nosa mostra atopamos un *continuum* que vai desde centros pequenos emprazados no rural, nos que a coincidencia dun profesorado maioritariamente galegofalante favorece un ambiente lingüístico moi galeguizado, a centros urbanos, nos que o proxecto lingüístico parece quedar restrinxido ao estrito cumprimento do marco lexislativo, sen entrar a outras consideracións. De calquera forma, se quixeramos describir a vontade exposta polos nosos interlocutores esta sería a de establecer un proxecto de centro que procure unha “convivencia entre as linguas”, na que “se poña en valor o galego”, pero sempre que non supoña un “menoscabo para o castelán”:

Vamos a ver, nós en todos os centros o que temos é un proxecto lingüístico e ese proxecto lingüístico se revisa cada curso. [...] se intenta buscar ese equilibrio [...] [e despois]

---

5 Aínda que relacionado con varios factores, este feito remitiríanos principalmente ao histórico das contratacións públicas na comunidade autónoma.

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

evidentemente poñer en valor todas aquelas actividades relacionadas ca lingua e ca cultura galega. Evidentemente sin deixar de lado o castelán. Non podemos... [deixar de lado ao castelán] é unha realidade, non? E para iso, bueno, nós temos os equipos de dinamización propios do centro que, a través deles, se canalizan todas as actividades lingüísticas e culturais relacionadas co galego do centro. [...] Entón eu sei que o profesorado deste centro ten moito compromiso co galego e que intenta transmitírllelo ao alumnado. [Expón como exemplo que teñen instaurada unha hora dedicada á lectura libre e nela] Bueno tampouco denostamos o castelán, pero prioritariamente [ofertamos] prensa en galego, lecturas de obras en galego, de autores galegos a poder ser. Educación en infantil facemos exactamente o mesmo pero xa guiado polo profesorado.” (Membro da dirección dun colexio de infantil e primaria, en entrevista).

Como veremos máis adiante, aínda que non se leva a cabo dun xeito explícito poderíamos interpretar que esta perspectiva se fai eco da retórica do bilingüismo harmónico (Regueiro 1999).

### 5.2.2. Xestión e prácticas lingüísticas na escola

Comentadas as características específicas, podemos pasar a sinalar algunhas das regularidades atopadas na xestión lingüística dos centros educativos e que se relacionan co desenvolvemento do formulado no marco legislativo e especialmente no Decreto 79/2010. As limitacións dun soporte como a entrevista dificultan o acceso ás prácticas escolares tal e como acontecen no día a día, porén, no que refire á xestión lingüística e en especial ao tratamento que se está a facer do galego nestes centros podemos intuír nas respostas dos enquisados a presenza dalgunhas das pautas máis habituais xa observadas noutros traballos (Montegudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021):

Cando se prende a luz vermella a maioría [da escola] fala galego, por unha cuestión de proxecto educativo; por unha cuestión digamos que de ideario de centro. Pero na intimidade e fóra do centro a inmensa maioría é castelanfalante si. (Membro da dirección dun colexio rural, en entrevista).

A metáfora da “luz vermella” foi introducida polo director dun dos centros rurais do periurbano visitados para se referir a aqueles momentos e actividades que as persoas recoñecen como, por así dicilo, xenuinamente escolares ou educativas. Nelas, os individuos identifícanse cos seus roles e actúan segundo o esperado deles dun xeito

máis consciente e axustado, diferenciándoas do resto de prácticas informais cotiás dos centros (Berger e Luckmann 2015). Froito da súa natureza institucional, existe na escola unha marcada separación das prácticas lingüísticas segundo o nivel de formalidade da interacción. Principalmente podemos distinguir todos aqueles actos comunicativos en estreita relación co propósito educativo tal e como é concibido social e politicamente para este contexto, e todas aquelas interaccións informais e espontáneas que acontecen nos centros en tanto que espazos de convivencia, fóra do explicitamente contemplado nos plans e políticas educativas. Entre os primeiros estarían as prácticas e soportes comunicativos que teñen que ver co desenvolvemento dos currículos académicos e dos proxectos educativos, os materiais empregados polo profesorado ou a exposición oral dos contidos, e os traballos e actividades realizados polo alumnado ou calquera outra intervención —comentarios ás materias tratadas, formulacións de dúbidas etc.— no marco do exercicio activo do seu rol como alumnado. En xeral, calquera interese por garantir ou incrementar a presenza do galego no sistema educativo vaise reflectir, case en exclusiva, nunha serie de actuacións sobre aqueles espazos de maior formalidade:

A veces si que contando algún conto, que os contos si que, *bueno*, adoitamos contar un conto cada día, e sempre procuro que sexan en galego e de feito cando facemos o préstamo de biblioteca, que é un préstamo que facemos semanalmente, os libros que lles mando a casa son todos en galego. Non teño ningún en castelán. Só un en castelán pero *bueno*, ese é porque é sobre a lúa e para ver coa lanterna. Bueno, é superbonito. (Mestra dunha escola infantil, en entrevista).

Así é tamén contemplado no marco lexislativo, que fai un reparto cuantitativo da presenza de cada lingua nestes soportes e, como xa comentamos, amosa tamén un especial celo por non intervir máis aló, xustificándoo como unha suposta vía de garantir a liberdade individual no universo das prácticas informais.

No seu sentido básico, esta estratexia foi fundamental para a normalización da lingua galega na educación formal e o seu acceso a espazos dos que tradicionalmente estivera excluída, e sen dúbida ten moito que ver coa mellora xeneralizada das actitudes lingüísticas explícitas cara ao galego rexistrada na bibliografía (Loredó, Fernández, Suárez e Casares 2007; Seminario de Sociolingüística 2011) e comprobada nos testemuños deste traballo. Á vez, supón o camiño lóxico de acordo á comprensión máis espallada da escola e as súas funcións, o máis facilmente cuantificable e o máis acaído ás características formais da práctica docente. Tamén serían este tipo de medidas as que sosteñían a sensación xeneralizada de mellora da situación do galego neste eido.

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

Nós por exemplo si que temos recollido nas normas que toda a documentación do centro vai en galego, todas as titorías se fan en galego, todas as comunicacións ás familias se fai en galego, todo o que se publica do centro se fai en galego. Nese sentido iso si que está establecido. Todo documento escrito que se fai. Á hora de impartir clase, ten que haber un equilibrio, un cincuenta e cincuenta. (Membro da dirección dunha escola infantil urbana, en entrevista).

Ao se tratar dun contexto moi burocratizado, cun gran protagonismo deste tipo de usos formalizados nas súas dinámicas, o aumento da presenza do galego nestes espazos pode chegar a xerar unha impresión de que nas escolas “todo está en galego” ou “todo se fai en galego”, recollida especialmente polas familias e os observadores externos:

As reunións coas familias e o profesorado do noso centro habitualmente é todo en galego. Toda a relación do centro coas familias é toda en galego. Despois é certo que temos un número significativo de familias que veñen da emigración, sobre todo de América Latina. Pero bueno, pode haber tal, pero as comunicacións, é dicir, [nas] circulares non se contempla bilingüe nin nada, todo vai en galego. E despois reunións xerais cada trimestre ou cada tal que fas coas familias do alumnado en galego. E cando fas unha entrevista individual de titoría e tal, todo en galego. (Membro da dirección dun colexio plurilingüe, en entrevista).

Bueno, houbo unha muller que si que nos dixo... pois tamén, foi esta a familia que viña de... pois creo que de Burgos, e nos dixo que claro, que estaba todo en galego, que a páxina web está en galego, toda a documentación estaba en galego, entón que claro, que ela e tal... pero explicámoslle que a rapaza non tiña ningún problema, que si ela tiña algún problema pois a súa filla lle podía axudar e que en principio é así, a lingua oficial de comunicación no centro é o galego, e tal, e entendeuno e non volveu a dicir... a comentar nada máis. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

Se ben isto podería proporcionar unha imaxe de vitalidade da lingua que pon en valor a súa utilidade, tamén pode ser motivo de reticencias e, en todo caso, dificulta a visibilización da problemática real, que supón o descenso xeneralizado das prácticas en galego na infancia e adolescencia.

A intensificación das dinámicas de substitución lingüística estaría ademais a poñer de relevancia as limitacións deste enfoque e a súa incapacidade para ter o efecto procurado polas políticas lingüísticas sobre os usos na infancia e na xuventude fóra

destes espazos comunicativos de maior formalidade. Aínda máis, desde o punto de vista da reprodución lingüística, o reparto dos usos podería ter actualmente certas implicacións negativas que cumpriría atender nun contexto coma este. Especialmente nos centros de maioría castelanfalante, a diferenciación de usos remata por establecer unha oposición entre as linguas, na que unha, o castelán, pasa a ser comprendida oficiosamente como lingua principal e matriz de toda interacción, mentres o galego queda superposta e acoutada a certos espazos (Vázquez-Grandío 2018, pp. 36 e ss.). De xeito directo, isto afecta á capacidade para construír situacións comunicativas en galego, facendo que estas se vexan constantemente interferidas e mesmo protagonizadas en momentos polo castelán:

É curiosísimo porque incluso os rapaces que chegan do rural, que ao mellor tiñan que falar galego, porque a súa familia ao mellor é dese ambiente e tal... castelán, castelán, castelán. Desgraciadamente é palpable cada día, cada día, incluso nas áreas onde tes que impartir en galego, tes que parar a clase e dicir “esta materia [impártese] en lingua galega”. Continuamente. Continuamente, porque eles están continuamente no castelán. (Membro da dirección dun colexio rururbano, en entrevista).

Estas interferencias son habituais mesmo nos espazos máis formalizados, como os materiais educativos, pois, ante a maior dispoñibilidade de materiais en castelán é habitual a introdución de contido nesta lingua en materias programadas en galego, cousa moito menos habitual no caso inverso:

Eh... usamos, o que che dicía antes, os materiais que elaboran aquí as titoras fanse todo en galego, pero eu non sei si cando collemos outros materiais... Pois ao mellor preciso saber cantos collo en galego e cantos collo en castelán. Que pasa? Ás veces é certo, o que che dicía antes dos libros, que non tes o material que ti queres en galego. Por exemplo, carteis, buscas carteis, buscas material informático, non o tes sempre en galego e nós non temos tempo para poñernos a elaborar ese material. (Membro da dirección dunha escola infantil, en entrevista).

Asemade, o uso exclusivo da lingua autóctona fai que quede marcada simbolicamente polas características dos soportes nos que é empregada, no mellor dos casos de corte reivindicativo, por exemplo en relación ao ecoloxismo ou ao feminismo, pero moi frecuentemente folclórico, étnico e tradicionalista:

Por exemplo realizaron os xogos populares que fixemos esta semana para o Samaín, organizan o Día do Libro, organizan, *bueno* en colaboración coa biblioteca, pero organizan o Día do Libro, organizan o Día de Rosalía, por exemplo, que aquí neste concello [...] ten moitísima importancia. Entón fan unha actividade de promoción da poesía, da obra de Rosalía e organizan o Día das Letras Galegas, o autor homenaxeado. Despois, a nivel de centro, doutras actividades? A ver, depende un pouco. Por exemplo, todos os anos o equipo de dinamización se adica a facer, por exemplo, a cartelaría que vedes aí cando saíamos, que hai flores en todos... eso por exemplo xurde da... faino a coordinadora, que agora é coordinadora de equipo. Pois que todos os anos cunha temática, pois un ano son flores, outro ano son árbores, outro anos son portas, estatuas, esculturas, cousas así. Pois traballando un pouco o que é a lingua, o vocabulario e todo iso. Despois, actividades máis concretas? Claro é que aquí estás falando de nenos de tres, catro, cinco anos que non podes ir ás veces moito máis alá dun debuxo, de cousas así. (Membro da dirección dunha escola infantil, en entrevista).

En conxunto, a estratexia seguida podería contribuír fortemente a consolidar unha percepción do galego, especialmente na parte do alumnado con menos referentes fóra da aula, como unha lingua cunha utilidade acoutada a unha serie de usos particulares de carácter, case poderíamos dicir, ritual.

En xeral a acollida [destas iniciativas] é boa. [...] A acollida é boa eh, sempre é boa. Pero volvendo ao que falábamos, desa visión do galego isolacionista, claro, ás veces ese toque folclórico do idioma, non de *empoderamento* internacional. Pois iso fai que nós ás veces teñamos a sensación de que isto son cousas do pasado, que no pasado se quedará, que se está diluíndo e no pasado se quedará, entón é inofensivo. É inofensivo, é unha cuestión etnográfica, é unha cuestión folclórica, que é moi ben acollida porque a etnografía e o folclore son moi bonitos, non? É unha cousa atractiva para todas e para todos. Entón, aí non hai unha consciencia quizás de transcender ao futuro. É como máis de identidade, non? Pero non é de como vou *empoderarme* no futuro e de como era no pasado. Entón iso é moi amable. Por iso ten moi boa acollida, eu creo. Non hai unha proposta, non temos a valentía por exemplo neste momento de facer unha proposta de lanzar vídeos titoriais en galego internacional, por exemplo. Ou facer unha proposta, así como facemos en outros ámbitos, para que se erradiquen os vídeos de *Youtube* nas casas e no cole de determinada procedencia. (Membro da dirección dun colexio rural, en entrevista).

Entendendo o proceso formativo máis aló do sentido estritamente escolar, para pasar a velo como unha *performance* na que os actores e actrices involucrados, ademais do que é por todos recoñecido, non poden evitar incorporar unha serie de nocións, imaxes e pautas de comportamento implícitas á práctica social da que están a ser partícipes (Torres 1991, Díaz de Rada 2014) podemos intuír o xeito no que o tratamento da lingua galega por esta vía podería condicionar a maneira na que o alumnado castelanfalante incorpora o galego o seu repertorio comunicativo: como unha lingua marcada (Seminario de Sociolingüística 2003) cun valor fundamentalmente delimitador e identitario e con usos restrinxidos (Kremnitz 2008).

No que respecta ás nenas e nenos galegofalantes escolarizados en centros urbanos, a pesar de pretender garantir que a metade da educación acontecerá na súa lingua inicial e favorecer o seu uso, non pode evitar situalos nunha posición subordinada na que a incorporación do castelán se fai ineludible, polo valor de transversalidade outorgado e como vía para establecer unha relación igualitaria cos seus pares. Mentres, interiorizan que a súa lingua, nos usos extrafamiliares, é máis apropiada para determinados rexistros e para certos propósitos que poden ser ou non do seu interese. Se consideramos estes factores, no marco dos procesos de integración dun alumnado de orixe rural a un contexto de socialización urbano, podémoslos entender como parte dunha presión ambiental que contribúe ao proceso de acomodación das prácticas lingüísticas, que usualmente remata co cambio de lingua.

Nos centros de maioría galegofalante esta distinción entre os espazos de uso non sería tan notoria, ao se mesturar o uso formalizado do galego coa súa condición de lingua vehicular habitual do alumnado<sup>6</sup>. Así e todo, a orixe cidadá e castelanfalante de gran parte do profesorado e outros elementos presentes nunha institución que, como é o caso da educación formal, contribuirá á iniciación do alumnado nestas dinámicas de segmentación de usos do galego.

De acordo ao recollido, o modelo de xestión lingüística vixente na meirande parte dos centros visitados outorga un papel relevante á lingua galega, pero non contempla esta condición de particular vulnerabilidade do alumnado galegofalante nin parece que entenda a lingua deste alumnado como unha característica fundamental da súa diversidade que require dunha atención diferente á realizada ata o de agora.

---

6 De todos os xeitos, non hai que esquecer a estendida tendencia entre as galegas e galegos a facer unha marcada oposición entre o galego oral ou tradicional e a súa variante normativa (Seminario de Sociolingüística 2003, pp. 168 e ss.).

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

### 5.2.2.1. O galego e a xestión da diversidade lingüística máis aló do bilingüismo

Nos centros visitados, cando se fala de diversidade cultural ou lingüística, esta parece vencellarse case en exclusiva á poboación xitana ou inmigrante, sendo habitualmente entendida en termos de carencias ou de dificultades de aprendizaxe e comunicativas. A distancia entre os idiomas de parte deste alumnado e dos propios, así como a desnaturalización ou o estrañamento que produce a súa presenza no sistema educativo, levan asociadas unha serie variada de problemáticas. A súa superación require da toma de decisións por parte do profesorado e das familias, levándonos a nos preguntar polos criterios nos que se asentan e a lóxica á que responden.

Nós o que facemos é que... a ver, temos chamado ata a intérpretes para que viñeran a axudarnos (Membro da dirección dunha escola infantil urbana, en entrevista).

Isto implica outro achegamento a estas diferenzas, e nestes casos si son tomadas medidas específicas. Por exemplo, nalgúns dos centros con maior presenza de poboación estranxeira elíxese ofertar como optativas de centro materias orientadas ao reforzo das competencias comunicativas. En todo caso, estas parecen ser habitualmente de corte compensatorio, e non semellan estar xeneralizadas as estratexias de valorización da diversidade que se presupoñen nun modelo educativo intercultural e plurilingüe. Na procura desta *compensación*, existe para o alumnado estranxeiro unha serie de medidas de apoio extraordinarias —usualmente mediante dinámicas de inmersión lingüística— que procuran a adquisición completa e funcional das linguas oficiais:

Os rapaces que veñen de fóra teñen a posibilidade da exención un ano, *bueno*, dous anos. Entón aí teñen un tempo pois xa para facer esa inmersión e despois aquí no centro temos un equipo de inmersión lingüística. [...] Entón os que veñen de fóra que non coñecen ningunha das dúas linguas. [“Ah claro, está pensado máis para xente con linguas distintas”] Si, ou *bueno*, tamén pode ser solo en galego, non solo en castelán, o sea, poden ser unha ou as dúas. Entón hai profesorado que temos unhas horas aí reservadas. Entón eses alumnos poden saír da clase e facer esa hora nun grupo pequeno con ese profesor para afondar máis na lingua. Eses son grupos flexibles, entón o alumno que chega e vai a esas clases e consegue un nivel no que xa se considera que pode seguir a clase normal pois volve á clase, un pouco como un reforzo desas linguas para os que non as teñen. [...] Nós recomendamos, home, os pais teñen que estar de acordo. Firman un documento de... Porque claro, perden a outra clase. Os sacamos dunha



clase para facer esa hora de inmersión. Entón se informa aos pais e se están de acordo pois faise esa inmersión. Despois vaise facendo unha avaliación continua no momento de... de feito temos uns rapaces que viñeron de outra comunidade, non do estranxeiro, que empezaron en inmersión e agora durante esta segunda avaliación xa pasan á clase normal porque eles entenden que poden seguir a clase normal e xa volven á clase de galego. Que son eses agrupamentos flexibles, que o ideal sería que fosen como máis, que non dependesen, pero claro, nós facemos eso cos profesores que temos. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

A dirección dos centros acusa a limitación de recursos, especialmente humanos, e bota en falta unha maior diversidade de ferramentas para atender estas problemáticas. En contextos particulares, estas iniciativas pódense amosar como insuficientes ou pouco apropiadas, requiríndose o desenvolvemento de estratexias alternativas desde o profesorado:

Hai alumnado que tamén vén con unhas dificultades tales de aprendizaxe que incluso estas clases de inmersión pois quedan como escasas, pero xa non pola propia lingua senón polas dificultades que teñen de aprendizaxe en xeral, pero ben, si. [...] No caso deste rapaz o que fixemos, *bueno* iba a inmersión para adoptar un pouco os rudimentos da lingua, e despois lle facíamos como glosarios con debuxos, con pictogramas e tal para ir aprendendo e tal. Pero tivo moitas, moitas dificultades si, nese sentido. E despois o resto, pois claro, é pouco a pouco porque adaptarse a dúas linguas novas pois é complicado pero *bueno* recorreremos a estas clases de inmersión fundamentalmente. (Membro da dirección dun instituto urbano, en entrevista).

De acordo ao testemuñado, este apoio acontecería por igual en galego como en castelán sendo obxecto destes programas o alumnado que non fala algún dos dous idiomas. Dada a exención avaliativa de galego da que é beneficiaria esta poboación, xunto co papel matricial e principal asumido polo castelán nestes contextos, fomentan que nos casos de descoñecemento de ambas as dúas linguas se predomina a adquisición do castelán, deixando a lingua autóctona nunha posición subsidiaria. Mentres, no caso do alumnado estranxeiro castelanfalante, o feito de estar liberados de exame durante dous anos desde a súa chegada constitúe un elemento máis na consolidación dunha percepción diferencial do valor das linguas no sistema educativo e reduce a motivación para a súa adquisición:

Quero dicir, hai familias que pensan que o seu fillo terían que estudar todo en inglés, e hai familias que *bueno*, pois valoran o tema do galego, pero eu penso que son a minoría. A maioría deles o que queren é un bo nivel de castelán, un bo nivel de inglés e despois o outro xa o irán aprendendo pouco a pouco, que iso non serve para a vida. E despois tes esas familias inmigrantes, curiosamente hai moitos deles que non teñen intención de volver aos seus países, pero tampouco lles interesa moito a lingua galega. Incluso rapaces que tes de 5º e de 6º que ao mellor lles podes convalidar a lingua e facerlles a exención desa lingua e tal pero tampouco mostran moito interese despois por poñerse ao día, son raros os casos deses rapaces [que se interesan por aprender o galego]. E por que? A súa familia non ten interese ningún e o rapaz tampouco lle ve interese en saír para a diante. (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

#### 5.2.2.2. Límites prácticos da aplicación do modelo plurilingüe

Un factor elemental na diferenciación da xestión lingüística realizada nos centros visitados é o seu grao de adscrición ao modelo plurilingüe proposto no Decreto 79/2010. Como vimos na descrición das escolas, só tres delas —un colexio de primaria, un instituto e a escola privada— son plurilingües. Os outros cinco nin o son nin teñen tampouco seccións bilingües, que consisten na oferta dunha alternativa voluntaria para materias puntuais vehiculadas en lingua estranxeira. A decisión de se adscribir ou non a estes programas responde a motivacións diversas. Algúns destes centros non o consideran relevante, factible cos recursos dispoñibles ou simplemente non se deron as circunstancias axeitadas para a elaboración dunha proposta.

Os intereses e reticencias das familias son factores a considerar, e tamén os xuízos sobre as necesidades e capacidades do alumnado poden influír na decisión de implantar o que ao final é unha política de inmersión nunha lingua estranxeira. Porén, existen tamén centros educativos que optan por non se converter en plurilingües ao preferir o deseño dun modelo lingüístico propio. Este pode estar fundamentado en principios semellantes aos do marco do plurilingüismo, diferentes ou mesmo críticos e antagónicos, segundo os intereses da comunidade educativa particular e o contexto sociolingüístico do centro. Non é infrecuente que o galego xogue un papel central nestes proxectos e mesmo que a súa situación constituía unha das preocupacións principais:

Pois nós definimos [o noso proxecto] como un proxecto de coeducación, é dicir, de educación en igualdade de xénero. Isto fai que haxa unha instrución clara no proxecto

educativo e todas as persoas que traballan [neste centro] onde a hixiene lingüística a respecto do xénero sexa unha obrigación para traballar aquí. Digamos que é un ideario propio de centro que ningunha persoa pode chegar a [o centro] e dicir cousas como “veña nenos, ide ao recreo que teño unha reunión cos pais”. Non? Por exemplo isto non existiría. E co tema lingüístico sucede igual, non? Digamos que nós valoramos que a nosa lingua propia é o galego, que valoramos o efecto que produce coñecer moitas outras linguas como o portugués, ou como non sei, o inglés. (Membro da dirección dun colexio rural, tras explicar que non son un centro plurilingüe, en entrevista).

No caso dos centros plurilingües, os tres comezaron pola introdución de seccións bilingües como paso previo á transformación integral do modelo lingüístico. De xeito unánime, introduciron o inglés como terceira lingua<sup>7</sup>. Aínda que a posta en contacto das nenas e nenos co maior número de linguas posibles é algo considerado moi positivo en si mesmo, podemos dicir que esta elección respondería sobre todo ao atractivo que supón esta lingua en particular, dado o seu elevado prestixio social, a súa utilidade percibida e en resumo a súa demanda social, antes que a calquera outra observación de retórica plurilingüe:

[Que implica ser un centro plurilingüe?] Política. Vamos a ver, o tema é o seguinte: o plurilingüismo desde o meu punto de vista é un aspecto político da educación. Quero dicir, non pretenderán que porque deamos unha hora semanal a cada grupo que o tema lingüístico varíe. É dicir, o tema do plurilingüismo vai relacionado co de inglés, co ensino do inglés. (Membro da dirección dun colexio plurilingüe, en entrevista).

*Bueno*, a ver, eu son partidaria do plurilingüismo. Vale? Canto máis aprendan mellor e sobre todo... que pasa? hai moitísimo auxe de aprender inglés porque é un idioma que se non o aprendes agora... *bueno* agora a Universidade de Santiago o sacou pero facíache ter o B2 para darche o título, o sea que en algún momento había que sacalo. Entón eu son partidaria de que se ensine na escola pública e non teñas que ir pagar pola tarde á [unha academia de inglés]. Es que si, en ese sentido son partidaria, de que canto máis poidan aprender aquí do que necesiten para a vida non teñamos que ir [dous

---

7 Tamén se ofertan nestes e noutros centros outras linguas, pero só como materia optativa de lingua estranxeira. Como cuarto idioma estaría o francés, e a continuación o italiano, o alemán e o portugués, dependendo do centro.

colexios privados coñecidos] para aprender inglés. Agora, para outras cousas? *Bueno* pois haberá ben, mal e regular. Eu en xeral estou de acordo con que se faga, porque a raíz diso tamén che ofertan moitísimas charlas, mándanche cartos para comprar películas en inglés, libros en inglés, hai opcións a intercambios, hai opcións a viaxes, entón... Sabes? Vas adquirindo moitos coñecementos e solturas e tal para que o alumnado teña máis apertura. Entón, por exemplo, que é unha *tontería*, pero cando dan esta a *English week* nos Peares, que é unha *tontería* ir aos Peares, pero *bueno*. Dan para nenos de 1º da ESO. Nós pedimos a lista dos que queiran vir e nós non temos acceso a declaracións da renda pero temos acceso a canto máis axudas lle dan para libros menos declaran, vale? ( Membro da dirección dun instituto plurilingüe, en entrevista).

Existen outra serie de factores sinalados polas persoas entrevistadas que tamén supoñen un incentivo para os centros. Como é de esperar, a política lingüística da Administración autonómica contempla unha serie de medios e programas para facilitar a implantación e o desenvolvemento do modelo plurilingüe nas escolas que así o desexen. A adscrición a este programa supón o acceso a unha serie de recursos particulares que constitúen un atractivo en si mesmos.

Sexa ou non unha motivación principal, o certo é que o interese polo modelo adoita formar parte dunha política de centro máis ampla, de, por así dicilo, *atención ás oportunidades* que oferta a Administración:

É dicir, [co plurilingüismo] de repente cambia a dinámica do centro, incluso por parte da Administración. Quero dicir, se o [noso centro] agora é un CEP plurilingüe resulta que hai unha dinámica de evolución, de compromiso, de aproveitar as ofertas... entre *comillas*, as ofertas que lanza a Administración. Imaxina que a Administración sacara a proposta, a oportunidade de que os centros se acolleran a unha modalidade plurilingüe e ningún centro a collera. Bueno, pois, eso é tamén unha forma de xestionar o centro. Quero dicir, apuntarte a este carro da Administración de innovación, de modificación, de explorar novos camiños para que despois o centro se meta noutras dinámicas, se poida meter noutras dinámicas. Entón o centro dende o ano 2013, no ano 2013 o centro estaba... tiñamos barracóns, tiñamos un montón de problemas de espazo para acoller a matrícula que tiñamos. A Administración tomou a decisión de ampliar o centro, dotarnos dunhas boas instalacións, incluso xa vedes que aínda continuamos agora mesmo en obras, que están pechando un patio cuberto para responder tamén a outra demanda que ten o centro. (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

Respecto ás políticas do plurilingüismo, nas entrevistas recollemos o valor outorgado polas directivas á celebración de actividades de extensión formativa, ás oportunidades para a mobilidade do alumnado e profesorado ou aos fondos para adquisición de material; igualmente interesante é a incorporación de persoal de apoio á labor do profesorado, por exemplo bolseiros *Fulbright* como auxiliares de conversa. En resumidas contas, a implantación de seccións bilingües ou dun programa plurilingüe supón o acceso a unha serie de posibilidades ofrecidas pola Xunta, consideradas “cosmopolitizadoras” do proxecto educativo e en xeral estimulantes e enriquecedoras para o alumnado e profesorado, das que doutro xeito as escolas estarían excluídas. Cómpre tamén sinalar que esta idea de *atención ás oportunidades* é enunciada no contexto dun discurso de carestía de recursos para o desenvolvemento dos proxectos educativos dos centros.

A maiores, entre un sector do profesorado, aquel con formación lingüística certificada e en especial en lingua inglesa, o modelo contaría cun atractivo particular. Por unha banda, porque a existencia de prazas especificamente reservadas para a implantación deste modelo mellora a súa posición no concurso de traslados do profesorado. Por outra, porque unha parte importante destes recursos van orientados á mellora das competencias plurilingües deste profesorado, como os itinerarios formativos do programa PIALE<sup>8</sup>, e inclúen facilidades á mobilidade e estancias no estranxeiro:

Pero é verdade, ti pides unha estadía para, eu que sei, para mellorar pedagoxicamente non sei cuanto tal e se rin, pero pides unha para aprender inglés e chega xaneiro e van tres meses para Canadá. E digo eu, pois eu así tamén iba. Sabes? Entón eu creo que o profesorado que o dá foi porque aproveitou este momento en que había o auxe do plurilingüismo e entón dixo “*esta es la mía*». [...] A consellería [n]iso *dependolea* aí que dá gusto. Se son os PIALE e todo iso, é que aquí de repente empezas o curso e *Menganito e Menganito e Menganito* vanse ir tres meses, hai que pedir substituto. Pero tres meses tía! [Risas] Non é para todos tampouco. A ver, hai xente que creo que incluso que leva o marido, a muller ou tal, pero si tes fillos pequenos... Eu non podo ir tres meses a Canadá. Entón é xente, pois a maior parte que a pide, pois ou que xa ten os fillos grandes ou que non ten fillos e entón acaban sempre indo os mesmos. Entón aquí temos mínimo, tres, catro compañeiros e compañeiras que van todos os anos. E digo eu, ho, bah, eu tamén iba, sabes? Un ano a Canadá, outro a Estados Unidos, un ano

---

8 Programa integral de aprendizaxe de linguas estranxeiras (PIALE).

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

Irlanda, un ano eu que sei. Fai pouco unha compañeira se foi a Australia tres meses. Eu tamén iba. Pagan todo, te pon pensión, te pon comida, te pon viaxes turísticos, tes que aprender a narices! Porque os do meu *pueblo* ían emigrados e non tiñan nin idea. Iso si que era unha necesidade, pero isto é como *Dios*! Non sei despois dicirche moitos máis. Igual, de alemán algo hai pero como case non hai en ningún sitio non che sei dicir. Pero de inglés *es un despendole*. Ademais agora véñenche os auxiliares de conversa para axudar aquí, depende si tes toda a ESO plurilingüe che mandan xa alguén con titulación. Antes mandaban estudantes, pero agora pasas ao *Fulbright* e che dan xente con titulación, xa máis maior, con experiencia e tal e entón... [...] Non, non, non... Si, deixade o galego e ide por esta vía que está moito mellor, se internacionalizan! (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

No referente ao efecto ou ás implicacións cotiás sobre as prácticas pedagóxicas e lingüísticas da implantación deste modelo son difíciles de determinar desde o recollido nas entrevistas. A impresión que estas trasladan é de que a adopción do modelo non supón un trastorno no funcionamento dos centros nin xeraría grandes dificultades para o alumnado:

[...]Temos enquisas de cando se facían as clases en castelán ou en galego e as que fan en inglés e non hai diferenza, nin en aprobados, nin en suspensos, nin en nivel. Despois tamén hai alumnado que ten un nivel de inglés moito menor. Imaxínate, eu que sei, os que veñen da escola de aquí, non? Ademais [periurbano] hai moita tradición de que todo o mundo ten que aprender inglés, e todo o mundo vai á [Academia de inglés] polas tardes, entón son tal. Pero alumnado que veña de fóra, ou que non ten por que ir a inglés, porque aquí, teoricamente, ti non tes que vir aquí e ter ido a unha pasantía de inglés. Tes o nivel que tes. Se ten un apuro para contestar, o *profe* déixalle contestar en castelán ou en galego. Entón tampouco non tal. Entón o nivel o vas adquirindo de oídas, co tempo e cando podes valorar bastante e a finais de curso, porque ti non podes entrar en setembro falando en inglés e xa valorar. Que valorarías? Valorarías o nivel que ten de atrás non o que lle vas a ensinar ti. (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

O fincapé que as persoas entrevistadas fixeron neste aspecto responde tamén á preocupación expresada por algunhas das familias e ás reticencias de parte do alumnado pola dificultade que pode engadir ás materias o feito de impartilas en inglés. En previsión disto, é unha estratexia frecuente escoller para o inglés as materias consideradas polos

axentes máis sinxelas ou con menor relevancia do contido lingüístico, especialmente nos centros con seccións bilingües. Porén, atopamos tamén outro criterio de elección recorrente, que é elixir para o inglés as materias chamadas “de ciencias” ou STEM<sup>9</sup>. En calquera dos casos, a elección dá conta do lugar ocupado por este idioma nos proxectos de centro plurilingües, en trazos xerais definido desde o enfoque utilitarista e as asociacións entre o inglés e o mundo laboral vixentes na imaxinación colectiva:

Nós o que temos establecido en inglés son as ciencias. As ciencias, efectivamente. A idea é que vaian subindo [o nivel de inglés] coas ciencias. Evidentemente para acadar iso hai que facer un acompañamento bo, non hai que baleirar de contido, imos a dicilo así, a materia. É dicir, non é simplemente imos a falar en inglés e os contidos... (Membro da dirección dun colexio privado, en entrevista).

Entón, a parte as clases que se están dando en inglés son moi técnicas. Por moito que digas que tal, ácido é *acid* e célula é *cell*, sabes? Entón non fai falta aí ter uns coñecementos... E iso nada, xa hai libros de texto en inglés, vas preparando as clases, tal, non fai falta unha cousa moi, moi específica. Non se nota [diferenza]. E de feito unha cousa si que hai que dicir, que o profesorado que está dando clase en inglés adapta moito a linguaxe ao nivel que está dando. Porque ti vas a darlle unha clase en inglés a un rapaciño de 1º da ESO e *bueno*, temos o nivel que temos. Anque despois o vaian adquirindo, sabes? Pero hai que elaborar uns materiais que estean ao nivel da clase que tu estás dando e niso temos que dicir que a xente si se está esforzando nese tema. (Membro da dirección dun instituto plurilingüe, en entrevista).

Antes de rematar este apartado é preciso atender á estratexia didáctica vixente no sistema educativo para a aprendizaxe de linguas. Seguindo a Silva, hai na actualidade un consenso, en que a ensinanza debe superar as “metodoloxías excesivamente centradas no código” e “pouco centradas no uso” e a “falta da coordinación” entre os procesos deseñados para cada idioma, en favor da “adopción de enfoques comunicativos e [de] colaboración interlingüística” (2018, p. 130).

---

9 Acrónimo en inglés para Ciencia, Tecnoloxía, Enxeñería e Matemáticas (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Eu penso sobre todo... Estamos convencidos... Eu particularmente estou convencido de que o tema do ensino dunha lingua estranxeira ten que cambiar. A min que me digan o que me digan, se se sigue ensinando exactamente igual que cando aprendín eu... Eu non me pidas que pida unha cunca de café en inglés porque non sei. Me podes dicir que che decline os verbos e seguro que o sei. Entón, ese modelo non funciona. Entón o tema do plurilingüismo, eu de verdade, vou dicir unha burrada, pegáballe unha patada aos libros de inglés. Pero unha patada de aquí a Londres. Por que? Porque un idioma non se aprende... no libro. Un idioma se aprende falando. Entón o plurilingüismo me dá a oportunidade de cambiar a forma de ensinar o inglés. O que eu quero sobre todo, aínda que o profesorado siga sendo o mesmo profesorado e sigan coas mesmas rutinas e tal, o que me permite é fundamentalmente cambiar o concepto dentro do alumno. (Membro da dirección dun colexio plurilingüe, en entrevista).

Ambas as dúas vías propostas, en especial a primeira, son secundadas polos profesionais das nosas entrevistas. Porén, semella que actualmente non se estarían a implantar na medida desexable. De feito, a permanencia dunha centralidade do código e a importancia dada aos aspectos formais nas clases de linguas foron algunhas das críticas recorrentes ao modelo pedagóxico actual.

A segunda estratexia resúmese no marco legislativo do currículo integrado das linguas. Os decretos para a educación primaria e secundaria recollen así a súa importancia:

Os centros docentes impartirán de xeito integrado o currículo de todas as linguas da súa oferta educativa, co fin de favorecer que todos os coñecementos e as experiencias lingüísticas do alumnado contribúan ao desenvolvemento da súa competencia comunicativa plurilingüe. No proxecto lingüístico do centro concretaranse as medidas tomadas para a impartición do currículo integrado das linguas. Estas medidas incluírán, polo menos, acordos sobre criterios metodolóxicos básicos de actuación en todas as linguas, acordos sobre a terminoloxía que se vaia empregar, e o tratamento que se lles dará aos contidos, aos criterios de avaliación e aos estándares de aprendizaxe similares en cada materia lingüística, de xeito que se evite a repetición dos aspectos comúns á aprendizaxe de calquera lingua. (DOG 171, 9 de setembro de 2014, p. 37427 e DOG 120, 29 de xuño de 2015, p. 25449).

Como vemos, o tratamento integrado preséntase entón como unha vía prioritaria para optimizar o proceso de adquisición de competencias comunicativas en



cada unha das linguas da escola, pero tamén no desenvolvemento dunha competencia plurilingüe transversal. Trátase polo tanto de favorecer unha “colaboración interlingüística” que faga énfase na “interdependencia” e na “competencia subxacente común” a todos estes idiomas (Cummins 1983).

O ano pasado se chegou a uns acordos que están colgados aí na web. Uns acordos TIL<sup>10</sup> para, á hora de facer traballos, asesorar un pouco o alumnado, e están aí e están traballando durante este ano tamén para coordinarse [...] [d]os departamentos de lingua, si. (Membro da dirección dun instituto, en entrevista).

Como se dixo, esta perspectiva é comprendida e compartida polo profesorado e os equipos desenvolven estratexias para acadar os obxectivos. Mais así e todo, vemos polos seus testemuños que existen limitacións que dificultan o seu traslado á práctica docente:

Eu, a ver, no centro plurilingüe e non plurilingüe, deberíamos facer o portafolios das linguas e traballar todos en conxunto. Hai cousas que son iguais en galego, castelán, inglés e francés. Gramática, por exemplo, tipos de gramática, ou análises ou construción de frases, ou facer un texto que sea coherente. Entón creo que aí que é unha cousa que se empezou a traballar pero a xente é moi remisa, deberíamos unificar criterios. Todos [deberíamos] unificar criterios porque unha redacción ben feita en galego, en castelán ou en inglés é unha redacción ben feita. Cun inicio, un nó, un tal e un desenlace. Entón, que nos pasa un pouco aos *profes*? que temos un ego así como «*lo doy mejor yo que tú*» e si non me vou a fiar en como o dás ti porque o houbera dado eu moitísimo mellor. Entón están xurdindo unha serie de discrepancias. Non discrepancias... Vale, facemos o tratamento integrado das linguas (TIL), moi ben, que bonito, firmámolo todos e eu dou o que me sae dos [...] porque o explico moito mellor que esa... esa, que seguro que vai de excursión e non o explica tan ben. Entón temos aquí, eu creo que en todas as partes, un certo individualismo que se non está da miña man non está ben. (Membro da dirección dun centro plurilingüe, en entrevista).

Por outra banda, se afondamos na apelación á interculturalidade da proposta do plurilingüismo, este tratamento integrado non debería quedar acoutado á adquisición

---

10 Tratamento integrado de linguas.

deste tipo de competencias, senón que precisaría afondar na lingua como elemento central nas relacións humanas e favorecer unha visión integradora e liberada de prexuízos cara á diversidade lingüística. No marco lexislativo, esta idea aparece recollida en pasaxes coma esta:

Así, nas idades do alumnado de educación primaria é especialmente salientable que as aprendizaxes de linguas establecidas no currículo desta etapa se traten de xeito integrado, esperten a curiosidade e o interese por outras linguas e culturas distintas da propia e promovan o respecto cara ás persoas falantes desas linguas. (DOG 171, 9 de setembro de 2014, p. 37408).

Falamos entón de que a aprendizaxe integrada debe incluír a atención a un coñecemento de tipo social e cultural inherente ás relacións interlingüísticas. Esta pedagogía semella vital en especial para o tratamento das linguas minorizadas no sistema educativo (Silva 2018, p. 13). Porén, a cuestión non foi aludida de ningún xeito nas nosas entrevistas, parecendo esquecida no que á integración do currículo se refire. Quizais isto estea en relación coas dificultades xerais sinaladas para esta integración, que poderían ser unha limitación aínda maior na coordinación deste tipo de cuestións máis amplas, transversais e menos definidas no currículo. Emporiso, a impresión recollida é que realmente non existe nos equipos unha consciencia clara da relevancia desta dimensión sociolingüística no marco dun proxecto pedagóxico plurilingüe.

Como xa se falou, este papel outorgado como vehículo da reflexión intercultural á didáctica lingüística é un elemento central da proposta europea para o plurilingüismo e aquel que verdadeiramente o distancia dos enfoques multilingües precedentes. É por iso que a desatención a este nivel detectada nas entrevistas lévanos a nos cuestionar pola comprensión que se está a facer na comunidade escolar, e en especial entre o profesorado, da propia idea de plurilingüismo, e polo tanto como se está a trasladar á ensinanza o recollido na lexislación, ou se é a propia lexislación a que favorece este enfoque realmente multilingüe e anglófilo (Monteagudo, Loredó, Silva, López-Sande e Vázquez-Grandío 2021).

Para finalizar, cómpre unha reflexión sobre a proposta do plurilingüismo e a súa aplicación práctica. Como se dixo, da análise da práctica social extráese certa falta de sincronía entre os obxectivos do conxunto da lexislación, en estreita relación co marco europeo para o plurilingüismo, e na súa implantación. De acordo ao recollido, isto podería estar relacionado coas vías deseñadas ou as limitacións establecidas para acadar estes obxectivos, especialmente no recollido no Decreto 79/2010.

En primeiro lugar, é preciso atender ao marco ideolóxico desde o que se constrúe a norma, notablemente explícito no texto e sobre todo recollido nos apartados introdutorios xustificativos e en especial na exposición de principios do decreto. O preámbulo sitúa á lingua como un “elemento básico de identidade cultural” que representa “un valor fundamental de cohesión dunha comunidade” e un “patrimonio cultural”. Posteriormente, alude á Lei de normalización lingüística (1983) para situar como obxectivo central do texto o garantir “a igualdade de competencia nos dous idiomas oficiais”. Continúa destacando a importancia de “reforzar a dimensión comunicativa do galego” e darlle ao alumnado unha “oferta educativa que o axude a percibir a utilidade da lingua”. Nun parágrafo posterior declara a necesidade de ampliar o marco educativo nun “contexto de globalización e de mobilidade laboral”, xustificando así a introdución dunha terceira lingua vehicular que non especifica en todo o documento, pero que na práctica será preferentemente o inglés. Antes de concluír o apartado introdutorio, realiza unha crítica ao decreto anterior por se focalizar en garantir as competencias en galego dun xeito que podería “chegar a cambiar o modelo de conxunción de linguas desenvolvido en Galicia desde o inicio da autonomía e aceptado por todos os galegos e galegas”, nomeadamente o modelo do *bilingüismo harmónico*<sup>11</sup>. O texto recolle en si mesmo a maneira máis estendido socialmente de simbolizar o valor colectivo da lingua, que é a través do seu papel de referente identitario e como patrimonio cultural. Á vez, as súas preocupacións remítennos aos lugares comúns do discurso neoliberal sobre as linguas, como unha comprensión particular da súa utilidade como ferramentas de inclusión no mercado laboral (Monteagudo e Álvarez 2012, pp. 81 e ss.; Gradín 2020; Ramallo 2017) e, de especial interese, o temor a que as iniciativas en prol do galego supoñan un menoscabo da situación social do castelán que subxace ao discurso da imposición.

Como vemos, existe unha sincronía entre este discurso e o marco ideolóxico no que se constrúen as políticas lingüísticas dos centros visitados. É dicir, atopamos no Decreto ou a orixe ou o reforzo de moitas das ideas que explican en boa medida as diferenzas de tratamento que rematan por reforzar a separación de usos e as dificultades para a integración dos currículos das linguas.

Por outro lado, xa falamos abondo da importancia outorgada na proposta europea ao mantemento da diversidade lingüística, que en comunidades historicamente bilingües pasa por asegurar a supervivencia das formas e variedades autóctonas. O

---

11 Para o desenvolvemento deste modelo ideolóxico véxase Regueiro 2003.

Decreto 79/2010 quiere manter unha certa sincronía coa idea de diversidade lingüística, aínda que no seu desenvolvemento quede reducida a garantir ao alumnado unhas competencias semellantes nas dúas linguas cooficiais á súa saída do sistema educativo obrigatorio. A formulación básica desta idea queda recollida no segundo principio da norma, comentado máis arriba e que lembramos:

2. Garantía do máximo equilibrio posible nas horas semanais e nas materias impartidas nas dúas linguas oficiais de Galicia, co obxectivo de asegurar a adquisición da competencia en igualdade nelas. (DOG 97, 25 de maio de 2010, p. 9243).

Como vemos, esta sempre queda supeditada á máxima da igual presenza curricular, que mesmo chega a ser proposta como a vía axeitada para acadar o obxectivo da paridade competencial. Porén, sabemos pola experiencia recollida na bibliografía que na práctica o sistema educativo tende a favorecer a asimilación cultural no grupo dominante (Laponce 1987, p. 170) e que, nunha situación regresiva, é aconsellable que a lingua minorizada reforce a súa presenza no sistema educativo de xeito compensatorio (Gradín 2020). Se aceptamos isto, debemos considerar a formulación do segundo dos principios do decreto —garantir a igualdade horaria como vía para acadar a igualdade competencial— falaz ou polo menos contradictoria, ao tentar facer pasar por medios o que en realidade son os fins do decreto.

Sendo así, aínda que o texto privilexia un enfoque competencial da cuestión lingüística esta non é entendida no sentido do plurilingüismo, senón que é empregada como unha estratexia para reducir unha problemática moito máis complexa á simple adquisición parella dunha serie de habilidades comunicativas nas linguas cooficiais. Á vista disto, e considerando o contexto social da súa publicación (Regueira 2009; Silva 2011), podemos pensar que o decreto prioriza ante todo evitar a concreción do conflito lingüístico inherente a unha situación de pluralidade. Para iso, apóiase nalgunhas das ideas máis asentadas no discurso social, en especial aquelas que naturalizan a posición diferencial das linguas, e sérvese de estratexias simbólicas como un exercicio de equilibrio horario que ten máis de ideolóxico que de efectivo<sup>12</sup>.

---

12 Estudos previos amosan como na práctica existe unha diverxencia entre o recollido nos proxectos lingüísticos dos centros e nos soportes formais e a práctica real (Vázquez-Grandío 2018, pp. 38 e ss.).

Na mesma dirección, ten sido unha preocupación frecuente no contexto do debate europeo sobre o plurilingüismo o risco de reforzar a hexemonía lingüística do inglés e contribuír á súa monopolización nas comunicacións internacionais (Silva 2018, p. 123; Breidbach 2003, pp. 15 e ss.; Ruíz Bikandi 2012, pp. 69 e ss.). Quizais poderíamos considerar que o Decreto 79/2010 se fai eco deste enfoque en certa medida ao non sancionar explicitamente cal debe ser o terceiro idioma introducido. Agora ben, que na práctica a *libre adhesión* dos centros escolares a este modelo se ía traducir —como así foi— nunha incorporación practicamente exclusiva e universal do inglés semellaba absolutamente predicible por parte dos impulsores do decreto. Este feito diverxe o texto legal dos principios do plurilingüismo establecidos no marco europeo, converténdoo nun cabalo de Troia para a xeneralización da educación formal vehiculada en inglés, no que algúns autores ven mesmo unha estratexia para limitar a presenza do galego no sistema educativo (Vila, Lasagabaster e Ramallo 2017, p. 516). En todo caso, o papel outorgado ao inglés sincronízase cunha serie de normas e iniciativas de diversa índole asumidas polos distintos niveis administrativos orientadas á anglicización da poboación infantil galega, que basicamente buscan a satisfacción dunha demanda social motivada polo prestixio do que goza esta lingua e a súa espallada percepción como un capital simbólico imprescindible no mundo actual (Ramallo 2017). Deste xeito, parecerían estar a se confirmar algúns dos medos anunciados cara ás propostas plurilingües:

De aí que nos temamos que alentando un discurso politicamente correcto [estes proxectos] aposten, de facto, polo inglés como única resposta á diversidade da que fan gala (Ruíz Bikandi 2012, p. 73).<sup>13</sup>

Xunto co punto anterior, poderíamos dicir que o Decreto 79/2010 renuncia así na práctica ao carácter transformador, innovador e integrador da proposta europea, establecendo el mesmo as trabas fundamentais do seu pretendido plurilingüismo e deixando reducido este a unha estratexia retórica para xustificar a volta ao marco ideolóxico do *bilingüismo harmónico* e a un enfoque reproducionista, de mantemento e mesmo reforzo das tendencias sociolingüísticas dominantes e en contradición ao expresado nas normas que rexen os currículos.

---

13 Tradución propia do castelán.

### 5.3. Reflexións finais. Límites do sistema educativo no desenvolvemento da proposta plurilingüe

A pesar da regulación á que está sometido o sistema educativo vemos que non resulta doado falar do efecto da escola sobre prácticas lingüísticas da infancia nun sentido estrito, pois existen factores que condicionan a experiencia de cada centro. Entre estes, o tamaño e/ou o tipo de hábitat no que se emprazan onde aparecen elementos diferenciadores na súa composición demolingüística e no seu “clima lingüístico” de centro (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021, pp. 74-76 e 180).

Na mesma liña e dependendo das circunstancias, os esforzos dos equipos dos centros poden cristalizar en proxectos e políticas lingüísticas diversas. Ao igual que nos outros contextos traballados, comprobamos a existencia dunha minoría con intencións de xerar procesos de galeguización e regalización dos comportamentos lingüísticos na infancia. A conciencia do seu rol social como educadores e a súa experiencia compartida contribúen a unha forma de traballar a xestión lingüística dun xeito comprometido e cooperativo. Porén, a pesar da apropiación que estas persoas fan das problemáticas, atópanse limitados nas súas intencións, pola escasexa de recursos e polos condicionantes que estruturan a súa labor profesional.

No caso particular da comarca de Santiago de Compostela, a proliferación de centros educativos nos últimos anos propiciou unha fragmentación do alumnado por etapas. Así, é o máis habitual que o alumnado transite por dous ou tres centros antes de rematar a educación obrigatoria. Por iso, algúns dos profesionais entrevistados experimentan limitacións no alcance dos obxectivos dos seus proxectos, ao entender o paso desta rapazada polos centros como un fito, unha puntualidade inconexa, que non permite unha abordaxe da problemática de fondo.

A ver, sabes que pasa? Que o proxecto lingüístico, a ver, nós temos un feito de fai anos. Aquí hai un problema e é que a escolarización do alumnado é moi curta porque soamente son tres anos. E entón tes que estar facendo... actualizando o proxecto. Cando te pos a facer o proxecto e tal é que xa acabou o curso. Entón é unha cousa que non ten como moito... (Membro da dirección dunha escola infantil urbana, en entrevista).

No entanto, xa que uns centros están adscritos ou asociados a outros, si atopamos unha continuidade na experiencia do alumnado, reforzada a través do grupo de pares que se converte nunha constante que os acompaña no proceso formativo. Polo tanto, consideramos que, máis que un episodio illado, os centros forman un *continuum*

educativo. É por iso que vemos de interese a intermediación de axentes con papeis transversais a todos os centros, en particular as administracións locais, na constitución dun modelo de xestión lingüística integral que transcenda os límites dos centros illados.

Respecto aos centros denominados plurilingües, os datos recollidos parecen indicar que o seu modelo non estaría a cumprir as condicións para se considerar como tal. Máis ben, o termo plurilingüismo asemellaría estar a ser empregado como un sinónimo de multilingüismo (Montegudo, Loredó, Silva, López-Sande e Vázquez-Grandío 2021). Na práctica, a adscrición ao modelo respondería a intereses instrumentais dos centros, por unha banda, de aumentar a presenza do inglés dado o seu atractivo social, e por outra, de acceder a unha serie de recursos específicos da Administración. Para o galego, esta preséntase como unha realidade preocupante, pois mentres o plurilingüismo podería supor unha oportunidade para a mellora da situación sociolóxica da lingua galega, un “multilingüismo agresivo” como este podería estar a contribuír de xeito decisivo á aceleración das dinámicas de substitución lingüística:

Nun país multilingüe con fortes tendencias á uniformización e á negación das linguas minoritarias, a extensión da idea de plurilingüismo pode traer consigo o recoñecemento da riqueza que cada lingua atesoura e ventos de apertura cara á diversidade cultural, ou ben ao contrario, dar lugar a un plurilingüismo restrinxido á extensión das linguas dominantes (Ruíz Bikandi 2012, p. 65)<sup>14</sup>.

Na orixe desta distorsión da idea de plurilingüismo podería estar unha comprensión parcial por parte dos profesionais ao cargo da súa implantación, nun contexto legal que dá espazo a estas iniciativas reprodutoras das relacións de poder entre linguas no sistema educativo. A ventá aberta á introdución masiva dunha lingua estranxeira, así como os límites establecidos á presenza da lingua minorizada e o reforzo da ideoloxía do liberalismo lingüístico estarían a favorecer a especialización dos usos para cada lingua e os procesos de desgaleguización do alumnado. Porén, a nosa opinión é que a lexislación actual non só permite a aplicación destes modelos de xestión, senón que estes son un produto directo do recollido nela.

En particular o establecido polo Decreto 79/2010 parecería supoñer un restrición de cara á consecución dalgúns dos obxectivos globais da lexislación e a constitución dun modelo educativo verdadeiramente plurilingüe. En primeiro lugar, polo marco

---

14 Tradución propia do castelán.

ideolóxico desde o que se constrúe a norma, que reforza as asociacións excluíntes que subxacen no reparto das condutas lingüísticas no sistema educativo e dificultan o seu tratamento integrado (TIL). E en segundo, cando se prioriza un enfoque competencial como estratexia evitando atender os aspectos socioculturais da xestión lingüística.

Deste xeito, o Decreto non atende axeitadamente a dous obxectivos fundamentais do plurilingüismo que son evitar a consolidación do inglés como lingua hexemónica e protexer a integridade das linguas minorizadas. No caso dos centros plurilingües analizados, os tres comezaron pola introdución de seccións bilingües como paso previo á transformación integral do modelo lingüístico. De xeito unánime, a escolla foi o inglés como lingua estranxeira. Aínda que a posta en contacto do alumnado co maior número de linguas posibles é considerado como positivo, podemos dicir que esta elección respondería sobre todo ao atractivo que supón esta lingua en particular, dado o seu elevado prestixio social, a súa utilidade instrumental percibida e, en resumo, a súa demanda, antes que a calquera outra observación de retórica plurilingüe. Xa que é evidente que esta elección coincidente non é casual, aínda que non estea concretada, asumimos que unha motivación fundamental para un centro escolar para se converter en plurilingüe é a vontade de aumentar a presenza do inglés e a exposición dos escolares a esta lingua.

Por outro lado, os datos debuxan un sistema educativo no que non se consegue acadar un tratamento verdadeiramente integrado —condición pedagóxica fundamental dun proxecto verdadeiramente plurilingüe— da cuestión lingüística, e no que se segue a outorgar uns espazos e usos diferentes e especializados a cada lingua. O castelán segue a tender nas escolas a asumir de facto un papel central, un carácter de lingua neutral, non marcada e de referencia. Isto pode ser así mesmo en contextos de maioría galegofalante e transmitido polo profesorado. O inglés introdúcese como unha nova lingua de prestixio, fortemente marcada polas súas asociacións coa globalización, o mundo laboral e a tecnoloxía, reflectíndose na súa orientación ao ámbito STEM.

Finalmente, o galego asume o papel de lingua en situación de excepción cun valor fundamentalmente patrimonial e simbólico. Todo isto queda representado no proxecto lingüístico e pedagóxico. O castelán, dada a súa condición neutral tende a ser considerado o axeitado, por exemplo, para o tratamento dos aspectos máis abstractos da lingüística, como a gramática ou a sintaxe. As cuestións sociolingüísticas e as relacións entre lingua e poder parece que soamente poden ser abordadas desde o currículo en galego, dada a súa condición de lingua minorizada. Á vez, as iniciativas que procuran “fortalecer a súa presenza” son diferentes a aquelas que buscan “fortalecer a presenza do inglés”. Mentres o galego se reforza mediante a súa introdución nos espazos de maior



formalidade, para a lingua estranxeira quedan reservadas as pedagogías centradas na conversa, a aprendizaxe cun enfoque instrumental ou de inmersión lingüística —esta última, un tabú cando falamos do galego, irremediabilmente asociada ao autoritarismo lingüístico e ao nacionalismo excluín-te—. De acordo á nosa análise, estas divisións ou ben emanan ou ben están representadas no propio texto do Decreto.

En calquera caso, os datos deste e doutros traballos apuntan cara á necesidade de repensar o papel do sistema educativo no conxunto das estratexias normalizadoras. Como se veu describindo, o efecto do sistema educativo sobre as prácticas lingüísticas da infancia está fortemente condicionado polas características do contexto sociolingüístico local e xeral no que están inmersos. Esta conclusión é percibida polo profesorado e expresado, por exemplo, nas frecuentes alusións entre os profesionais ás políticas, prácticas e xestións lingüísticas vixentes noutros contextos socializadores e en especial a familia, e os medios de comunicación ou de entretemento como axentes tanto ou máis determinantes que a escola nas prácticas lingüísticas da infancia.



## 6. As empresas de ocio e tempo libre

### 6.1. A transcendencia da educación non formal na infancia

—Pasamos mais tempo [cos cativos] nós que a familia... tempo desperto [risas].

—Tempo activo...

—Ao final algúns fan xornada laboral con nós, algúns nenos unha xornada de oito horas pódena facer con nós e, outros máis, outros menos, pero si que...

—Sete horas, oito... con nós, cos profesores, pero a maioría somos...

—Se lle sumamos o cole pode chegar a doce horas... e a ludoteca, comedor ou...

—Date conta que aquí... a escolarización empeza as sete e media cos almozos e remata ás 9 da noite.

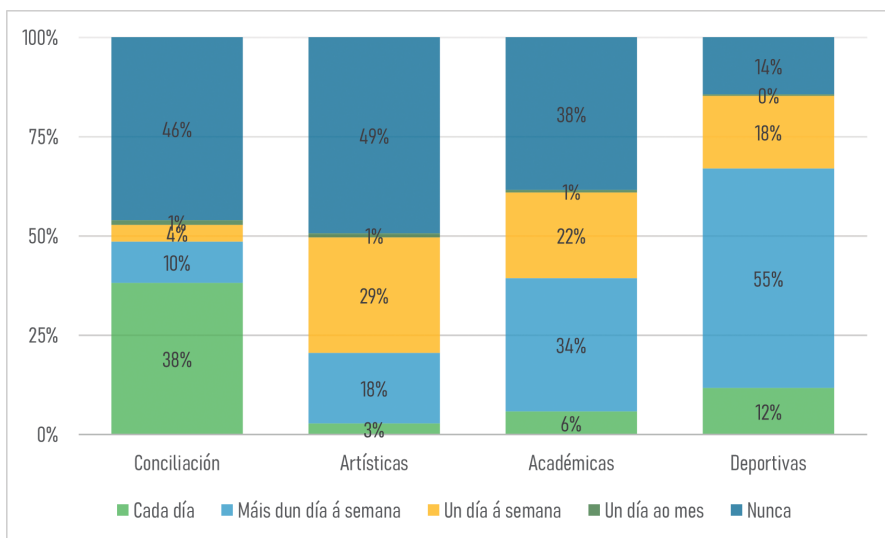
—Si de sete e media a sete e media imaxínate que entra algúns días e sae as sete e media da tarde son doce horas... súmalle oito durmindo, quedan catro para os pais se é que están con el [risas].

(Conversa entre educadores de actividades complementarias nun grupo de discusión).

As actividades extraescolares e complementarias ocupan un tempo cada vez maior nas biografías persoais da infancia (Figura 19). Case un 40% do alumando do último ciclo de primaria acode diariamente a programas de conciliación da vida escolar e laboral e máis da metade participa en actividades deportivas habitualmente (2 veces á semana). As actividades artísticas son as que teñen un menor éxito e as académicas son habituais aínda que cunha frecuencia diversa e relacionadas coa aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

Transformacións sociais coma a incorporación das nais ao mercado de traballo e a nuclearización das unidades domésticas aparelaron o xurdimento de tensións entre as necesidades de atención e crianza dos nenos e nenas e a súa conciliación cos tempos laborais dos proxenitores. Isto leva ás familias a delegar na administración, asociacións ou empresas unha parte cada vez maior do coidado e a formación dos seus fillos. Estes novos espazos de convivencia e socialización teñen unha gran importancia no momento actual.

**Figura 19.** Frecuencia coa que o alumnado de 3º ciclo de educación primaria acode a actividades extraescolares.



**Fonte:** Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío (2021, p. 155).

Para o futuro do galego, os xeitos nos que o idioma se presenta ou introduce neste eido serán polo tanto un factor crítico, pois os cambios nos espazos e formas de socialización da nenez supoñen un maior influxo das dinámicas extrafamiliares nas fases temperás do desenvolvemento do comportamento lingüístico das novas xeracións. A relevancia parece maior no contexto das transformacións da demografía galega e no seu impacto sobre as dinámicas de substitución lingüística, traducíndose nunha notoria redución da presenza da lingua autóctona no seo familiar e nos espazos de socialización primaria (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). Traballos precedentes indican que o hábitat segue a ser unha variable fundamental na determinación do comportamento lingüístico dos galegos (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2018). As migracións do campo ás cidades estarían a contribuir á desgaleguización dos núcleos familiares e sobre todo á creba da transmisión lingüística nas segundas xeracións. Neste contexto, os espazos de socialización secundaria asemellan ter cada vez un peso maior na adquisición das competencias e nas pautas que rexen a conduta lingüística dos falantes (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016).

Nesta conxuntura de redistribución das funcións socializadoras e enculturadoras, o sistema educativo adquiriu nas últimas décadas novas competencias que van máis aló do seu papel formativo, pasando a se converter no principal estruturador dos tempos infantís (Barberá e Fuentes 2017; Morán, Rouco e Cruz 2011) e no axente fundamental na conciliación dos tempos laborais e de crianza das familias. Por iso, cada vez máis, as escolas pasan de ser institucións puramente académicas a transformarse en centros que ofertan unha variedade de servizos como, por exemplo, comedores, madrugadores ou diversas actividades lúdicas e educativas no tempo extraescolar, que permiten aumentar o tempo que o alumnado pasa nas súas instalacións.

Por outra banda, a progresiva delegación do coidado infantil, xunto coa importancia da formación académica no mercado laboral e a mellora das condicións materiais das familias aparelaron unha revalorización deste tempo extraescolar en termos de produtividade, pasando a se comprender pola sociedade como un tempo aproveitable e potencialmente educativo (Colom 2005). Xorde entón unha demanda de novos servizos para a infancia que permitan ás familias conxugar estes intereses. En resposta, proliferan na sociedade galega, como noutros lugares, iniciativas privadas de educación non formal a través de asociacións e empresas de servizos que ofertan actividades lúdico-educativas ás familias, aos centros escolares e ás administracións públicas.

Ao igual que na educación formal, entendemos que nunha sociedade como a galega estas actividades, tanto extraescolares como complementarias, requiren explícita e implicitamente dunha xestión da nosa diversidade lingüística. Porén, mentres na educación formal contamos cunha lexislación nesta materia que na práctica determina o modelo aplicado, isto non é así para estoutro tipo de iniciativas. A centralidade que a institución escolar ten na nosa construción do público evidencia a importancia do papel da Administración no deseño das súas políticas, e en especial da política lingüística escolar, quedando representada na lexislación vixente. Mentres, estas actividades fican circunscritas ao ámbito da xestión privada, onde a lexislación é moito menos específica e as esixencias dos organismos públicos se tornan máis laxas.

Agora ben, a grande importancia que están a acadar estes espazos de socialización nas biografías infantís indícanos a transcendencia que teñen sobre as condutas lingüísticas e sobre o desenvolvemento das crenzas, actitudes e valores dos pequenos. Polo tanto, semella lóxico pensar que cando estas actividades acontecen dentro dos centros educativos sería desexable que exista unha sincronía cos seus proxectos de normalización, pois contribúen grandemente a configurar o “clima lingüístico” destes mesmos centros.

Sería desexable que a política lingüística aplicada nestes contextos novos se aliñara cos obxectivos das políticas lingüísticas familiar e escolar. Na mesma dirección, considerando a dependencia destas empresas ou asociacións das administracións locais en termos de financiamento e infraestrutura, sería esperable que o comportamento lingüístico respondera, na medida do posible, aos proxectos de normalización e á vontade dos concellos en materia de política lingüística.

Ademais de compartiren espazos e obxectivos, en moitas ocasións os servizos de educación non formal desenvolven programas que se aproximan moito, tanto en estrutura como en contido, aos da educación formal. Secasí, existen diferenzas que fan ao sector especialmente interesante de cara á dinamización lingüística. O menor grao de regulación ten coma contrapartida unha maior flexibilidade que en moitas ocasións permite a estes programas ser máis anovadores, máis diversos en recursos —facilitando por exemplo a adaptación das novas tecnoloxías aos seus propósitos— e conectar de xeito distinto coa infancia e a mocidade (Colom 2005):

[A educación non formal] é outro mundo, e incluso é un mundo onde podes ter máis facilidades, porque é un mundo onde ti programas ese tempo libre [...] non podes romper os horarios pero si os temas que podas tratar na educación formal, ti os tes como todos máis pautados. Ti aquí podes traballar con eles moitísimas cousas máis nun tempo onde eles están moitísimo máis relaxados... moito máis receptivos que non cando están sentados nunha aula e teñen que escoitar ao profesor. (Coordinadora dunha empresa, en entrevista).

O último apuntamento que fai a coordinadora é de especial relevancia, pois entre as características estruturais que definen calquera contexto social como educativo destaca a relación de asimetría entre os actores, en tanto que educadores e escolares (Díaz de Rada 2014, pp. 7 e ss.). Esta desigualdade entre actores propicia a aparición de *tensións estruturais* (Ballestín 2009, p. 236), procesos de adaptación e estratexias de resistencia que contribúen a modular as condicións da transmisión do coñecemento. En termos xerais, atopamos unha transformación da relación co adulto conforme o alumnado vai medrando e aumentando a importancia do grupo de pares, pasando co tempo de disposicións máis receptivas a máis negociadas e potencialmente máis conflitivas. Nos proxectos de dinamización lingüística, estas dinámicas poden afectar á súa efectividade e ser o soporte para o desenvolvemento de determinadas actitudes negativas cara ás linguas. Dito doutro xeito, os conflitos inherentes ás situacións educativas pódense trasladar ás relacións lingüísticas a través das imposicións e as resistencias.

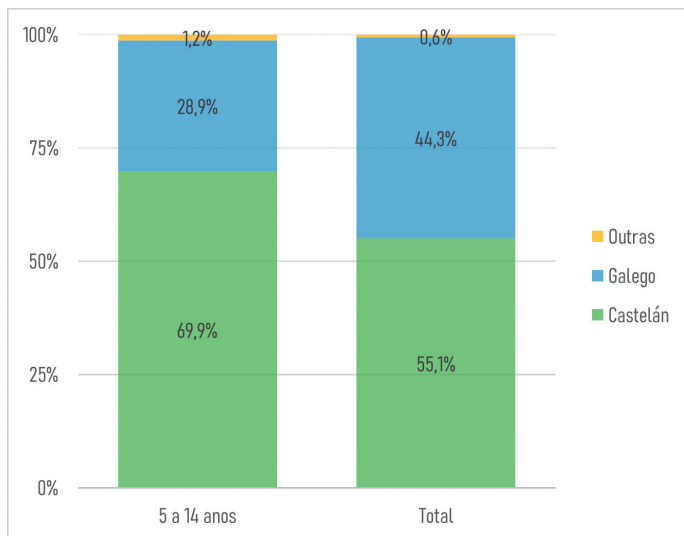
Fronte á formal, poderíamos imaxinar á educación non formal mellor situada neste sentido, debido ao menor énfase na xerarquización, ao menor nivel de esixencia das súas dinámicas e á maior flexibilidade da súa estrutura. Isto favorece unha maior transixencia e unha mellor predisposición do alumnado nas súas relacións cos profesionais ao cargo (Colom 2005, p. 18). Igualmente, vemos que existen tamén diferenzas nas relacións co propio grupo de pares, importante axente socializador (Weiss 2014), por mor destes menores niveis de esixencia e formalidade:

[...] é totalmente diferente o tempo que eu paso... [...] *O sea*, a educación que tiven diferente, cando podías aprender e correr e saltar e berrar e facerte unha ferida nun pé foi nos campamentos. É un momento dunha ‘aprendizaxe moi, moi significativa’. Ou na clase de teatro que vas os luns e os mércores, fóra do que é realmente das horas lectivas e da educación regrada [...] Entón eu penso que temos moitísima responsabilidade [...] é que si, é un *modelado* continuo. (Traballadora, no grupo de discusión).

Finalmente, aínda que unha ollada superficial destes procesos os tenda a amosar como unha relación de influencia vertical e unidireccional, a natureza complexa dos sistemas sociais fai que a educación, entendida nun sentido amplo como a transformación dos uns mediante os outros, non aconteza así na práctica. Os adultos son tamén modificados polas experiencias docentes e, igualmente, o vivido nelas condiciona o seu comportamento lingüístico (Díaz de Rada 2014, p. 8). No nivel municipal, a importancia das actividades extraescolares e complementarias non remata na influencia sobre os nenos, pois o que eles incorporan transfírese e reproducése no seo familiar; as intervencións sobre o sector condicionan ás empresas e aos profesionais afectando ás súas prácticas lingüísticas do mesmo xeito que na actualidade sucede na educación formal:

[...] traer xente que ao mellor non sería galegofalante pero que está tentando mudar, pois porque quere traer á súa filla ou ao seu fillo a un proxecto coma este. E entón a min me parece que o interesante do noso proxecto é poder recibir a esa xente e convencela. E que as súas crianzas, que como está sendo o caso, si que falen galego. É que se dá unha situación como moi estraña, que son as propias nenas as que lle aprenden léxico aos seus pais. [...] Hai familias que de repente veñen e preguntanche “mira, veume dicindo isto, isto que significa?” [risas] E é un xeito de que aprendan o idioma e que se acheguen. E que xeito máis efectivo que poderlle responder á túa filla como ela te fala a ti ou poder dicirlle, ou entrar en contexto dentro do que ela está falando. (Coordinador, en entrevista).

**Figura 20.** Lingua habitual na área de Santiago de Compostela para o total da poboación e segundo o tramo de idade de 5 a 14 anos.



**Fonte:** Instituto Galego de Estatística (2019).

Na comarca de Santiago de Compostela, as prácticas lingüísticas da infancia caracterízanse por ser maioritariamente en castelán (5 a 14 anos: 70%). Os profesionais do ocio e tempo libre mencionaban que “ ‘moitos’ dos nenos e nenas cos que traballan proveñen dun contexto familiar galegofalante, é dicir, teñen contacto coa lingua na casa pero non a empregan de forma habitual.” Porén, tamén son frecuentes aquelas familias con pouca ou nula presenza do galego e nas que a proxenie só se achega a el por medio dos espazos de socialización secundaria. En calquera dos casos, unha política proactiva favorable ao galego nos ámbitos de educación non formal adecuadamente formulada ten valores potenciais para as necesidades lingüísticas de nenos e familias. Para os galegofalantes, este tipo de accións achegan espazos de seguridade e de visibilidade que contribúen ao mantemento da súa lingua familiar. Para os castelanfalantes de orixe galega, a presenza da lingua galega na socialización secundaria supón unha oportunidade para unha transmisión lingüística independente da familia e un reforzo que pode chegar a transformar as prácticas domésticas. Finalmente, para os castelanfalantes de orixe castelá e de orixe foráneo a convivencia nos contextos de educación non formal facilita un contacto e coñecemento que lles axuda a sentir o idioma galego como algo propio. En resumo, unha política lingüística axeitada ás



características da educación non formal contribúe á construción dunha situación que non compromete o futuro da lingua que doutro xeito non vai ser espontánea, senón que se ten que deseñar e promover.

Como veremos máis adiante, na actualidade os valores potenciais da educación non formal respecto á xestión lingüística xa están a ser considerados tamén por un tipo de perfil de familias e, nalgún caso guían as súas decisións respecto a estes servizos.

### 6.1.1. O persoal educativo e o modelado

Para os nenos e nenas, tanto a educación formal como a non formal caracterízanse, como espazos de socialización, por estar estruturados e xestionados por adultos baixo premisas explicitamente educativas. É por isto que entendemos que neste ámbito, os profesionais ao cargo das actividades xogan un papel fundamental na definición das súas dinámicas tanto dunha forma explícita, a través das programacións educativas, como implícitas a través das competencias, valores, crenzas, actitudes e condutas do persoal.

Pódese comprender a importancia do persoal educativo na configuración do comportamento lingüístico dos nenos e nenas simplemente por esta condición de adultos e educadores. Deles depende o deseño e programación das actividades e por suposto a súa posta en práctica, pero ademais establecen relacións de afinidade cos nenos e nenas e constitúen un modelo próximo de adultez e un referente de comportamento para eles:

No sentido de que ao final... somos referencias para eles tamén, somos igual que os pais. Non, os pais son unhas referencias, os profesores son outra referencia e nós somos outra referencia. E como adultos somos unha referencia. É que dentro das catro, cinco principais referencias, cos que máis tempo pasan no día, polo menos nós... vemos a parte do galego xa hai... un graíño que estamos dando para eles, máis importante do que pode parecer. (Monitor, no grupo de discusión).

O comportamento lingüístico, a lingua que eles empregan en cada momento e o xeito no que o fan, condicionan o comportamento dos pequenos e ten implicacións directas sobre os procesos de reprodución e cambio da lingua familiar, non só en termos de competencias, senón tamén dos convencionalismos, as actitudes e en definitiva os padróns culturais que rexen o comportamento lingüístico.

As relacións construídas neste contexto, ámbito que está adquirindo tanta importancia durante os últimos anos, teñen unha gran transcendencia para o desenvolvemento

dos nenos e nenas, tamén no apartado do comportamento lingüístico. Para os nenos galegofalantes, cunha elevada presenza do galego na súa contorna, as experiencias con este idioma fóra do ámbito doméstico poden non ter tanta relevancia para a conformación das súas actitudes lingüísticas. Porén, para nenos castelanfalantes cunha presenza limitada do galego súa esfera familiar, o peso destes espazos educativos semiestruturados é moito maior. Polo tanto, para estes nenos as súas relacións persoais co monitorado, as afinidades e conflitos, influirán en gran medida na impresión adquiren do galego e do castelán, xunto co dos seus falantes:

—Non do que dicía el, que hai unha parte emocional, ti [...] creas un vínculo co neno. Ao final a min custoume moito traballar nese vínculo, porque eu... custábame despedirme de todos. E eu creo que os nenos, ao crear o vínculo contigo, eu noto que moitos nenos intentan falar galego comigo e só eu. Sei que é comigo por agradarme ou por, *bueno*, se establece aí unha relación especial. (Monitora, no grupo de discusión).

—Aínda que non cheguen a falarche, nin a intentar, eles teñen unha imaxe de normalidade [...] si. Si é positiva, esta persoa que me cae *guai*, e que tal, e que me levo moi ben con ela, e que lle teño cariño pois fala en galego.

—Relaciona a lingua con unha persoa querida. (Conversa entre participantes do grupo de discusión).

Como xa se comentou no apartado metodolóxico, neste proxecto empregáronse principalmente dúas ferramentas para atender o persoal educativo de ocio e tempo libre: entrevistas semiestruturadas a oito profesionais do sector e un grupo de discusión con outros tantos participantes.. Estas técnicas permítenos acceder aos testemuños dos axentes involucrados, ás súas percepcións, opinións e actitudes explícitas cara ás linguas e ao seu papel no desenvolvemento do seu traballo. Ademais, o coñecemento obtido mediante estas técnicas cualitativas permítenos complementar á información obtida a través doutras técnicas (cuestionarios, documentación) en noutras investigacións (Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021).

Como é lóxico, as características da mostra son básicas para definir o lugar desde o que se fan os enunciados e, polo tanto, para a súa interpretación. En primeiro lugar, atopamos as particularidades do sector escollido.

A súa categoría profesional ven determinada pola titulación mínima requirida, *monitor/a de tempo libre*, mais na realidade trátase dun colectivo ecléctico en canto a formación, experiencia e traxectoria. Vemos así na mostra traballada un predominio de

perfis con formación universitaria (73,3%), fundamentalmente do ámbito educativo e das ciencias humanas e sociais:

[...] como formación todos teñen como mínimo o título de monitor ou monitora de tempo libre. E despois a maioría da xente que nos estamos atopando no contexto educativo ten formación superior: licenciados en pedagogía, diplomados en maxisterio, xente de educación social. (Coordinadora de empresa, en entrevista).

Outra particularidade é o xénero (mulleres: 87%) xunto coa xuventude dos seus membros (22 e 30 anos: 43%). Entre os entrevistados aparece unha fenda de idade entre o nivel de monitorado de tempo libre e o nivel de coordinación de tempo libre, máis pronunciada na educación extraescolar ca nos servizos complementarios. Nos postos superiores, a idade media sitúase ao redor dos corenta e cinco anos, mentres que no traballo máis próximo aos nenos redúcese, sendo a maioría nados na década dos noventa.

Como veremos máis adiante, tanto a idade como a formación semellan factores fundamentais na determinación das calidades do seu discurso profesional, naturalmente mediado pola súa experiencia vital e académica, que sen dúbida condiciona a súa práctica lingüística.

Este grupo profesional caracterízase pola sobrecualificación, a maioría dos profesionais que traballan nesta área profesional están cursando ou xa remataron estudos universitarios (Ciencias da Educación, Psicoloxía, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social etc.) cando o título mínimo para poder exercer é o de monitor de tempo libre. O auxe deste perfil profesional explícase fundamentalmente pola falta de oportunidades laborais dalgunhas carreiras ou a facilidade para poder complementar esta área laboral cos estudos Asemade, confirmamos que se trata dun sector precarizado, marcado pola temporalidade dos contratos e os réximes de dedicación parciais. De aquí tamén a súa xuventude, polo xeral está formado por persoas que se achegan á educación non formal de xeito provisional, como sostén na procura de mellores ofertas de traballo.

A nosa directora de actividades, [...], ela é doutora. É doutora en Psicoloxía e traballa na universidade, pero ten unha P3 que é un terzo da xornada e ten que complementar o salario con ocio e tempo libre porque non lle dá para vivir tal e como está a universidade agora. Pero si, a maioría é monitora de tempo libre. Hai moi pouquiña xente que só teña iso e que sexa nova. E moita xente, e cada vez máis, con estudos superiores que

non atopan un emprego máis estable. E entón van facendo cousas pequeniñas de tempo libre. E de valores de todo, dende xente que lle gusta a educación, que queren educar e que ademais saben desenvolverse no eido lúdico. Porque non é o mesmo educar nun contexto formal que facelo nun informal, entón, que saben facelo. E xente que está aí porque non atopa outra cousa. Xente que está aí como podía estar... nunha tenda de roupa vendendo roupa. (Coordinadora de empresa, en entrevista).

En conxunto, factores como estes parecen dificultar a fixación das empregadas no sector, desembocando nunha identidade profesional feble que pode rematar por afectar ao desenvolvemento dos programas das empresas.

Na mostra analizada, tanto nas entrevistas como no grupo de discusión, optouse por traballar principalmente con persoas galegofalantes, cunha notoria presenza de neofalantes, sendo só dous dos entrevistados netamente castelanfalantes. A pesar dos indicios que apuntan cara a unha galeguización deste sector profesional proporcionalmente elevada respecto ao conxunto social do ámbito territorial estudado, o nesgo da mostra xustifícase fundamentalmente nunha decisión metodolóxica que responde á vocación práctica do proxecto e á optimización das fontes de información no contexto dunha aproximación. Isto ten sentido se queremos empregar os testemuños directos como fontes primarias pois, polo xeral, os relatos das persoas galegofalantes, e en especial daquelas cunha política lingüística persoal definida, tenden a ser máis nutridos en anécdotas e ilustracións. Ao desenvolveren a súa vida desde unha óptica determinada detectan con maior facilidade situacións que para outras persoas pasan desapercibidas, facendo certas reflexións de relevancia que nós procuramos rexistrar. Na mesma liña, a experiencia das persoas que tratan de incorporar a lingua galega ao seu ámbito de traballo é básica para coñecer a maneira na que estas prácticas están a acontecer nestes espazos e as nocións sobre as que se fundamentan, primordial de cara a detectar oportunidades e deseñar vías de intervención. Sendo así, enfocamos a análise destas conversas como un diagnóstico da realidade dos profesionais galegofalantes e das iniciativas en prol do galego na educación non formal.

Por mor das características sociolingüísticas galegas xa comentadas e da área territorial estudada, a selección dos informantes dentro dun grupo socioprofesional baseándonos na súa práctica lingüística particular reflíctese noutras dimensións do perfil dos entrevistados. Directamente relacionado co seu comportamento lingüístico está a presenza do rural na súa biografía. Mentres castelanfalantes e neofalantes proveñen xeralmente de hábitats urbanos, no caso dos galegofalantes entrevistados temos xente de orixe rural ou emigrantes de segunda xeración. Nestes últimos é unha constante a

relación estreita cos lugares de orixe na súa crianza e a influencia no desenvolvemento do seu comportamento lingüístico da proximidade dos avós ao núcleo doméstico que, en moitas ocasións, chega a limitar os efectos da creba da transmisión por parte dos proxenitores. Como é de esperar, esta circunstancia condicionará a conformación das súas redes sociais, declarándose nelas unha notoria presenza de galegofalantes.

Estes factores, entre outros, son fundamentais no desenvolvemento das políticas das persoas entrevistadas e marcarán a súa relación actual coas linguas de Galicia. Analizando as súas experiencias vitais, veremos que nelas aparecen reflectidas particularizacións de diversos procesos sociolingüísticos coñecidos, dos que os axentes son conscientes en diferente grao. Recollemos nas súas declaracións crebas da transmisión interxeracional, episodios de exclusión social e prexuízos lingüísticos, procesos de muda, de desgaleguización e regaleguización. Asumimos que a experiencia con institucións como a familia, o sistema educativo e o ámbito laboral conforma o xeito de se relacionar coa lingua das persoas, contribuíndo á xénese e adhesión de actitudes e pautas de comportamento. Igualmente, moitas destas vivencias, quizais o sufrimento de primeira man de prexuízos lingüísticos ou o acceso a determinados discursos durante a súa formación, constitúen oportunidades de reflexión que poden desembocar na constitución de políticas persoais máis ou menos explícitas na súa xestión lingüística. Sen dúbida, todas estas disposicións adquiridas reflíctense na práctica profesional con distintos graos de conciencia por parte dos axentes.

### 6.2. A xestión lingüística nos servizos de lecer e conciliación

Viñemos falando da relevancia das biografías persoais dos profesionais da educación non formal nas formas en que desenvolven os seus traballos. Porén, na xestión lingüística dos servizos de lecer e conciliación as súas prácticas están sometidas a políticas lingüísticas de distinto nivel, destacando as normativas municipais e a filosofía das empresas ás que pertencen.

#### 6.2.1. As empresas de educación non formal e a política lingüística municipal

A maioría das veces, as actividades de lecer e tempo libre, extraescolares e complementarias son desenvolvidas por empresas que ofertan diferentes servizos, ben de xeito autónomo, ben a través de licitacións das administracións públicas. Respecto á xestión lingüística, podemos encontrar diferentes perfís empresariais: na súa relación

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

co idioma atopamos un abano de posturas que van desde a indiferenza ou a non consideración ao compromiso coa lingua galega en diferentes graos e de distintos xeitos. De acordo ao recollido no noso traballo, clasificamos as empresas segundo o grao de consciencia e planificación da súa xestión lingüística e o seu compromiso coa lingua galega en tres grandes grupos:

**Táboa 6.** Tipoloxía das empresas de educación formal segundo o seu modelo de xestión lingüística e a súa relación co galego.

<b>Modelo de <i>deixar facer</i></b>	<b>Modelo comprometido</b>	<b>Modelo intervencionista</b>
O galego ten unha importancia residual no seu proxecto. <ul style="list-style-type: none"><li>• Sen criterio lingüístico ou dependente do cliente.</li></ul>	O galego ten unha importancia simbólica no seu proxecto. <ul style="list-style-type: none"><li>• Criterio lingüístico feble na contratación do persoal e na elaboración de programas e materiais.</li></ul>	O galego é un elemento central do seu proxecto. <ul style="list-style-type: none"><li>• Criterio lingüístico forte na contratación do persoal e na elaboración de programas e materiais.</li></ul>
Sen proxecto lingüístico. <ul style="list-style-type: none"><li>• Sen actividades específicas de dinamización da lingua.</li></ul>	Proxecto lingüístico difuso. <ul style="list-style-type: none"><li>• Con actividades específicas de dinamización da lingua.</li></ul>	Proxecto lingüístico definido. <ul style="list-style-type: none"><li>• Con actividades específicas de dinamización da lingua.</li></ul>

A ver, para o todo o tema persoal emprego o galego porque é a lingua na que me desenvolvo, e para o tema laboral a verdade é que a empresa me dá total liberdade para que o faga no idioma que eu queira facelo. Ademais de xestionar e ser responsable do servizo de [un concello], que teño que facer memorias, informes... tamén son responsable de proxectos na empresa, é dicir, fago os proxectos para as licitacións públicas, para concursar en contratos públicos e demais. E aí déronme liberdade desde o primeiro momento. E eu o fago en galego. Salvo que sexa para algunha subvención ou para algunha cousa de fóra, que obrigatoriamente non pode ser en galego, senón emprego o galego. (Coordinadora, en entrevista).

Nas primeiras, a política lingüística caracterizaríase polo *deixar facer*. Sen unhas directrices formalizadas, tanto a práctica como a xestión lingüística quedaría nas consideracións particulares do persoal. Trataríase fundamentalmente de empresas grandes de ámbito estatal ou empresas pequenas coa súa propia clientela:

A miña empresa é unha empresa de servizos, o que nos din é que nos dirixamos na lingua que empregue para quen traballamos. É dicir, programas propios da empresa hai

moi pouquiños, nós sobre todo facemos servizos para concellos, deputacións, entidades públicas, privadas... Entón aí a única directriz que hai é que empreguemos a lingua que empregue o cliente. (Coordinadora, en entrevista).

Aparecen tamén neste grupo as empresas que traballan para as administracións públicas, cunha política de adaptación aos requisitos dos contratantes, e que polo tanto non terían construído un marco sólido respecto á cuestión lingüística nos seus proxectos pedagóxicos pero si a disposición para cumprir os acordos. Este tipo de políticas son as habituais nas empresas máis grandes e cunha carteira de clientes máis ampla.

Noutro grupo estarían as empresas cun modelo máis comprometido, nas que a lingua tería un peso específico na construción da súa identidade. Trataríase de empresas máis pequenas, en cuxas programacións, actividades e recursos pretenden implantar unha xestión lingüística activa e unha política en prol do galego:

Eramos un grupo de xente e unha das ideas que se tiña a nivel de asociación como de empresa era fomentar o uso da lingua galega, entón, desde o momento que ti accedes... [a formar parte da empresa, aceptas isto como parte do teu traballo]. (Coordinadora, en entrevista).

O último grupo confórmano as empresas cun modelo directamente intervencionista, constituídas como proxectos educativos orientados explicitamente a ter un impacto transformador sobre as dinámicas lingüísticas do conxunto social:

[O noso é] un centro de inmersión lingüística onde a lingua de comunicación é o galego e a lingua que se fomenta é o galego. E despois utilizamos moitas linguas e favorecemos o coñecemento de outras linguas, excepto o castelán. E por que excepto o castelán? Non porque, digamos, vamos en contra del. Non, pero si que sabemos que ese coñecemento xa o ten e que todas as crianzas que están en [este centro], se ti lle falas en castelán entenden perfectamente, porque está demostrado. Hai crianzas que ven filmes, que escoitan a radio, por desgraza socialmente estamos en minoría e eles coñéceno. Entón, se xa o coñecen, non vamos a favorecer iso. Entón, nós si que favorecemos outro tipo de linguas e outras linguas do mundo, pero a lingua vehicular é o galego, e o que se fomenta, o galego. E as actividades que se fan, fanse buscando que o galego se normalice. (Coordinador, en entrevista).

As máis das veces, todo o seu proxecto pedagóxico está articulado en grao variable ao redor deste ideario.

Con independencia do “nivel de compromiso” das empresas a nivel formal, como veremos máis adiante, a xestión lingüística queda moitas veces sometida á inercia das dinámicas sociolingüísticas próximas vixentes, atopando certas dificultades para se concretar na práctica. Acúsase entón unha falta de capacidade para garantir que o programado se traduza nos comportamentos dos profesionais e se cumpra no desenvolvemento das actividades. Esta problemática, afecta ao funcionamento interno das empresas e á relación entre a súa política, ideario e execución. As familias, en moitos casos, acoden ás empresas de ocio e tempo libre atraídos polo seu discurso e agardando unha praxe determinada:

Sobre todo si son padres que su registro es el gallego sí que... sí que suelen decirte eso ¿No? O sea, tampoco te obligan, eh... tampoco te dicen, obligatoriamente “tu tienes que hablarle a mi hijo en gallego” pero sí que te lo dicen, sí que dicen... (Traballadora do Concello, en entrevista).

E en segundo lugar, hai unha esixencia por parte das administracións, que conforman unha parte importante da clientela de moitas destas empresas. Nas licitacións relacionadas co ocio e tempo libre, actividades extraescolares e complementarias a normativa relacionada coa xestión lingüística difire moito difire moito segundo o tipo de administración. A nivel municipal, é habitual incluír nos pregos condicións neste sentido, por exemplo a obrigatoriedade de empregar o galego como lingua vehicular das actividades licitadas. Estes requisitos derivan dos regulamentos do uso do galego de cada concello e polo tanto é diferente dos uns aos outros. Na área traballada, a comarca de Santiago, unha gran parte dos contratos inclúen esta obrigatoriedade. Nos seus comentarios, parte dos e das profesionais son conscientes destas esixencias, porén, as testemuñas ilustran que a existencia do regulamento non garante en absoluto o seu cumprimento, non só entre o persoal subcontratado senón incluso entre o propio persoal dos Concellos. Máis aló do recollido nos pregos, na práctica a potestade para decidir o modelo lingüístico aplicado nas actividades queda en mans das empresas e, nalgún caso, dos traballadores e traballadoras. O resultado é un incumprimento das directrices lingüísticas das empresas, pero tamén da lexislación municipal:

[As monitoras e monitores] No están libres, porque es un contrato con el Concello. La empresa tiene un contrato con el Concello y el Concello entiendo que dentro de



ese contrato le marca unas normas. Y dentro de esas normas está eso. O sea [...] la lengua a utilizar es el gallego. [...] en ese caso no se cumple. [...] Es a nivel de todo el Concello, o sea, ahí sí que... o sea, tú vas a hablar con [unha persoa], con... con yo que sé... con urbanismo [...] y te encuentras con que te hablan castellano. [...] En el caso de los monitores, no hay [non se percibe] una obligación [...] Puedes elegir [falar en castelán] y no va a haber ningún problema. [continúa exemplificando con casos particulares de incumplimentos]. (Traballadora dun concello da área de ocio e tempo libre, en entrevista).

Os profesionais preguntados apuntan cara a varios factores que poderían estar a dificultar o cumprimento do establecido para os proxectos educativos a través de contratación pública. Á falta de conciencia lingüística dos educadores e educadoras, axúntanselle a carencia dun marco de intervención claro e a ausencia de medidas de control:

[O problema é] que [os traballadores] non senten a necesidade de fomentar o uso do galego [...] Non senten esa necesidade, non a ven, non a viven, non a ven como un requisito, unha esixencia [...] Cando falas con eles, quero dicir, cando fas unha entrevista ou empezaron a traballar xa sabían que tiñan que falar en galego e aí non é que se fale como tema específico. É dicir, cando nós nos volvemos a reunir, volvemos a tratar o tema. Cando vou alí, volvemos a tratar o tema. Que pasa? Que canto máis enriba estás, o efecto é o contrario. (Coordinadora, en entrevista).

Sendo moitos destes traballadores pluriempregados, habería que engadir tamén a pouca uniformidade dos criterios entre empresas. Esas empresas chegan a ter perfís lingüísticos dispares onde o compromiso coa lingua é diferente:

[Os monitores traballan] en tres incluso en catro [empresas] é dicir, non están tan enriba deles. Non sei se a empresa coas que traballan esixen ou non. [...] Entón, no resto falan en castelán e con nós teñen que falar en galego, entón tamén eso. Claro, elas aparte hai algunhas que traballan no programa da mañá, no programa do mediodía e no programa da tarde. O da tarde é o noso. Entón mañá, mediodía, en castelán e a tarde ou nas vacacións teñen que pasar a falar en galego. Entón, como un pequeno caos que teñen aí. (Coordinadora, en entrevista).

## 6.2.2. Políticas, prácticas e actitudes dos profesionais e xestión lingüística na práctica cotiá

Como vemos nos últimos fragmentos, frecuentemente alúdese aos traballadores e traballadoras como responsables últimos da implantación dos proxectos lingüísticos e polo tanto da xestión lingüística cotiá. En calquera ámbito, a posta en marcha dun modelo de xestión determinado vai depender en grao variable dos actores ao cargo e das súas políticas persoais. Sen querer sobredimensionar a súa autonomía, isto por si mesmo xustificaría a atención a esta variabilidade interpersoal na descrición destes proxectos. Ao se tratar dun sector moito menos definido polas políticas lingüísticas de arriba a abaixo, as políticas individuais cobran importancia fronte a outros contextos máis pautados por normas de distinto nivel. Naquelas empresas nas que non hai ningún tipo de proxecto lingüístico, as decisións inherentes a un contexto de pluralidade parecerían quedar nas mans e no albedrío destas persoas. Por outro lado, nas outras iniciativas, que si teñen un proxecto definido, por falta de mecanismos que garantan a súa implantación, entre os que se conta a carencia dun respaldo legislativo, as monitoras e monitores contan cun grao de liberdade moito maior que, por exemplo, na educación formal, na que os usos lingüísticos veñen determinados en gran medida por decreto. Por iso, consideramos que cómpre afondar un pouco máis na análise deste sector profesional para comprender as prácticas lingüísticas contextualizadas:

—E cos nenos [falamos] en galego [nun colexio] pasa que... de algúns nenos que empezaron agora a falar castelán, con nós ao falar tanto galego tal, retoman só con nós o galego. E nada, recordo, sempre, para traballar si que utilicei sempre o galego. E recordo que, por exemplo, un dos meus primeiros traballos foi en Coruña e fora alí, no *Forum Metropolitano*, e os nenos si que...

—Non entendían moito...

—Eu traballaba pola semana e a fin de semana. E pola semana era un cole público e tal, nunca tivera... aínda que eles falaban castelán, non tiñan problema ningún co idioma. Pero a fin de semana si que... Eu creo que tamén eran doutro nivel adquisitivo e tal, e si que recordo o comentario de “tú qué eres de pueblo o... votas al Bloque” [Risais] Eu acórdome daquela: “es que no te entendemos, no te entendemos” entón aí foi cando incidín un pouco máis no de buf... isto hai que cambialo.

[...]

—Eu nese rolo teño unha experiencia tamén, non fai moitos anos, fará tres, catro anos. Traballando en Vigo, tamén nunha actividade, máis era unha actividade lingüística,

de promoción do galego en coles de Vigo. E era xa tan *sangrante* que xa non era que o fixeran como burla, era como xenuíno descoñecemento. É dicir mirábante e comentaban entre eles “creo que hablan en inglés” [Risas] E dicíalle o outro “no, no, es que vienen de Galicia” [Risas] “Mis abuelos también son de Galicia y por eso hablan así”. Tal, xa non era que o fixeran en plan burlarse nin en plan... (Participantes do grupo de discusión).

Xeralmente, entre os profesionais do sector, a opinión sobre a situación actual da lingua galega neste espazo é negativa ou polo menos pénsase mellorable. Principalmente sinálase unha deficiente presenza do galego en todos os niveis, entre os cativos e nas actividades, e mais un mal enfoque da xestión lingüística. En relación a isto, poden aparecer ou non iniciativas particulares ou persoais orientadas a corrixir estas carencias percibidas, mais isto depende en gran medida das pautas de cada sociolingüísticas individuais. A súa lingua primeira conéctase estreitamente coa súa enculturación, xorde dela e condiciónaa de xeito decisivo. A lingua habitual —articulada de maneiras diversas coas políticas das empresas— será o determinante fundamental das prácticas lingüísticas dos educadores e educadoras.

Outro factor relevante é a medida na que estes profesionais se recoñecen a si mesmos como educadores. Aínda non habendo unha identidade profesional consolidada, atopamos no discurso do monitorado esta autoidentificación bastante espallada. Este feito é importante en termos simbólicos, pois implica unha afirmación de que o seu traballo inflúe no comportamento dos cativos e contribúe á transmisión de certos valores, o que sen dúbida condiciona a súa práctica profesional. Respecto á lingua, ser conscientes da crecente importancia dos espazos de socialización secundaria tradúcese para os axentes na asunción dalgún grao de responsabilidade na aprendizaxe e uso do galego por parte dos pequenos:

Eu creo que somos axentes clave. Eu, a miña opinión é que somos axentes clave e que dentro do noso traballo a lingua ten que ser un tema transversal todo o tempo! É dicir, eu podo facer unha actividade concreta de lingua pero eso non vale para nada. Para nada! A lingua ten que ser un tema transversal en todas, todas, absolutamente todas as actividades... Varrendo, ten que ser un tema transversal [...] (Monitora, en entrevista).

Con todo, como ben vemos, convén apuntar que esta visión non é unánime e algúns dos testemuños relativizaron a relevancia do seu papel como educadores e polo tanto da influencia na conduta lingüística dos cativos:

[...] aquí xa hai outro problema de base e é que moita da xente que ven traballar no... en temas de monitoraxe de tempo libre e ocio, non consideran que isto sexa educación non formal. Simplemente isto é un sitio no que os [nenos] se veñen acumular aquí, pasar o tempo e que non lle molesten aos pais na casa [...] (Monitora, en entrevista).

Seguramente, isto é máis así nas actividades de complementarias, por mor da súa finalidade de conciliación horarios escolares e laborais. De calquera maneira, a educación familiar xunto coa escolar seguen a ser considerados os espazos fundamentais para a adquisición da lingua e da conduta lingüística, progresivamente a educación escolar formal e non formal está collendo cada vez máis importancia. A educación non formal enténdese en todo caso como un sistema complementario ou de reforzo:

Nosotros podemos hablarle en gallego y podemos inculcarles el gallego, pero al final la educación se la marcan los padres, o quien sea. Entonces, eh... por mucho que tu quieres y... meterles el gallego ¿Vale? Hablar en gallego y hables con ellos en gallego, ellos van a llegar a casa donde van a estar muchas más horas y si... si su registro es el castellano van a hablar en castellano. (Traballadora, en entrevista).

Por outro lado, é probable tamén que a predominancia dos estudos de corte social e pedagóxico medie nos seus discursos lingüísticos. Estes traballos condicionan as súas orientacións vitais e laborais, contribuíndo ao fortalecemento e desenvolvemento dunha visión parcial do mundo:

Para min de feito o concepto de globalización é unha merda. Eu parto do concepto de *glocalización*, primeiro o local e desde aí vas onde queiras. Pero ti como vas saber falar inglés se nin sequera sabes falar o teu propio idioma? [...] é unha loucura! é unha loucura! É a loucura de ser internacionais, ser súper modernos, e estar súper preparados para o mundo capitalista. É importantísimo. (Monitora, en entrevista).

Home no contexto social e así un pouco pensando en dereitos humanos no que eu me movo hai moita xente que emprega o galego, que entra dentro de reivindicar dereitos. Pero *bueno*, hai xente que o fai en castelán e o fai en castelán. (Coordinadora de empresa, en entrevista).

Este feito aparece recollido de xeitos diversos nos testemuños. A modo de exemplo, as residencias no estranxeiro ou o traballo de cooperación poñen aos suxeitos

en contacto coa diversidade cultural e humana dun xeito crítico e receptivo, transformando tamén o modo de se relacionar coa cultura propia, da que o idioma é un símbolo fundamental. Isto podería favorecer a aparición de actitudes explícitas moi positivas entre estes profesionais e de políticas lingüísticas proactivas en favor do galego.

Eu sempre traballei moito en contexto social, en ámbito social, intervención social, entón como que aí a xente é un pouco máis proclive a ter en conta os factores culturais entón non tiven problema nunca para empregar o galego. (Coordinadora de empresa, en entrevista).

Entón, ao final non hai como estar fóra para darte de conta que es de aquí. Entón si que me axudou moito nese sentido. (Coordinadora de empresa, en entrevista).

É importante tamén a idade dos axentes. Ter nacido nun momento particular determina a época na que acontece a socialización e, polo tanto, o tipo de procesos sociolingüísticos dos que se é partícipe e a etapa vital na que se protagonizan. Os cambios demográficos, políticos ou mesmo tecnolóxicos modifican o xeito de nos relacionar coa lingua e polo tanto as tendencias sociais.

Seguindo esta dirección, unha das características xa salientadas do grupo das monitoras e monitores, en contacto máis estreito coa rapazada, é a súa xuventude. Canto máis curta sexa a distancia entre as idades das persoas, máis similares serán os procesos sociais dos que participaron e participan. Como veremos máis abaixo, ao situalos como suxeitos das mesmas dinámicas que o seu alumnado é posible apreciar o impacto da súa experiencia persoal na práctica, contribuíndo tanto á reprodución como á transformación sociolingüística.

Dito isto, máis aló de aquilo que marca unha xeración e que é común a unha grande parte da poboación, no caso que nos ocupa interésannos especialmente as experiencias previas dos axentes no sistema educativo. Nun sentido sociocultural, educación informal, formal e non formal non son compartimentos estancos, senón que hai unha transferencia dos modos e disposicións dos uns aos outros. Sendo así, moitos dos comportamentos e actitudes que atopamos nas actividades extraescolares teñen a súa orixe ou referentes na educación escolar dos axentes involucrados (Colom 2005).

É frecuente e esperable que tanto os adultos como as nenas e nenos que están a incorporar os padróns da educación formal, os trasladan á extraescolar, por analoxía ou por oposición a outros espazos como o familiar. É por isto que, a pesar das diferenzas entre ambos os modelos educativos, achamos que comparten moitas características

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

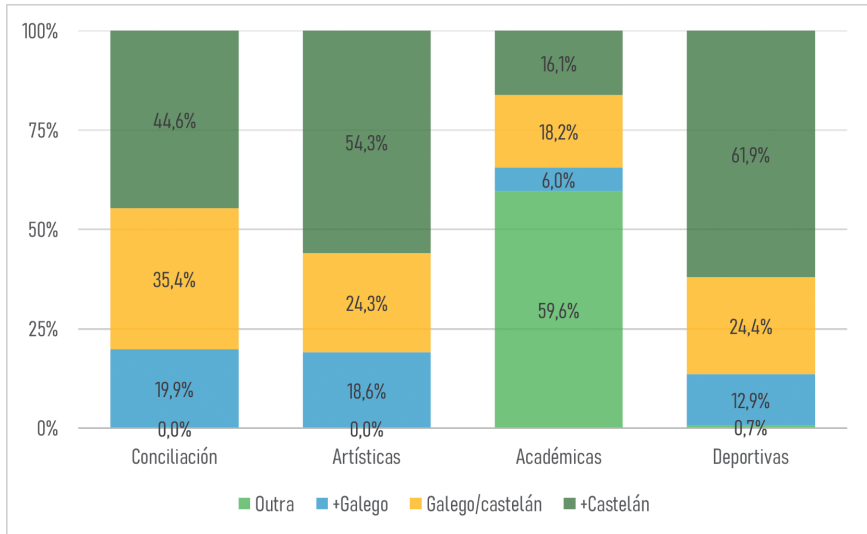
estruturais, máis aínda naqueles casos nos que ambas as dúas modalidades acontecen nos mesmos espazos físicos. Cando as actividades de educación non formal ocorren nos centros escolares, é habitual que tanto adultos como nenos actúen, en maior ou menor medida, conforme aos convencionalismos de *dentro dun colexio*.

Por exemplo, os nenos de [un colexio] que son castelanfalantes na súa maioría si que veñen, eh... coas cancións en [galego] pero nunca o falan. [risas] Entón si, si que hai un cambio mellor na... si, na educación, que si, que ao mellor os *profes* utilizan máis recursos en galego, pero eles ségueno sen falar. (Monitora, en entrevista).

O máis básico para comprender as formas de traballar dos profesionais da educación non formal —e formal— é o que eles entenden e nós esperamos da práctica social educativa, e isto adquirese primeiramente nas institucións nas que desenvolve a súa socialización secundaria. No noso paso polo sistema educativo, expoñémonos a un conxunto de coñecementos diversos, pero tamén desenvolvemos unha serie de usos lingüísticos onde se están a incorporar aquelas normas sociais que afectan estreitamente aos procesos culturalmente entendidos como educativos (Apple e King 1989; Díaz de Rada 2014; Torres 1991). En resumidas contas, asumimos que a referencia fundamental que unha persoa ten para desempeñar o seu traballo como docente é a súa propia experiencia como estudante. Aínda máis no caso do monitorado, pois de orixe formativa heteroxénea e non necesariamente pedagóxica, atoparán os referentes precisos na súa experiencia previa na área. Loxicamente, isto sucede da mesma forma cando se aborda a xestión lingüística do ocio e tempo libre.

Como en calquera outro espazo social, as persoas que conviven na escola están a se relacionar por medio da lingua e polo tanto están a adquirir, incorporar e desenvolver actitudes e normas sociais de comportamento lingüístico. No sistema educativo, a xeración que na actualidade está a traballar neste sector xa tivo a experiencia da escolarización en galego, adquirindo unha impresión particular, culturalmente construída, do lugar que na actualidade lle corresponde. Como veremos mais adiante, moitas destas formas transfírense aos espazos da educación non formal e definen o marco do comportamento lingüístico, aparellando as actitudes e discursos que sosteñen a práctica lingüística.

**Figura 21.** Prácticas lingüísticas do alumnado de educación primaria nas actividades extraescolares e complementarias.

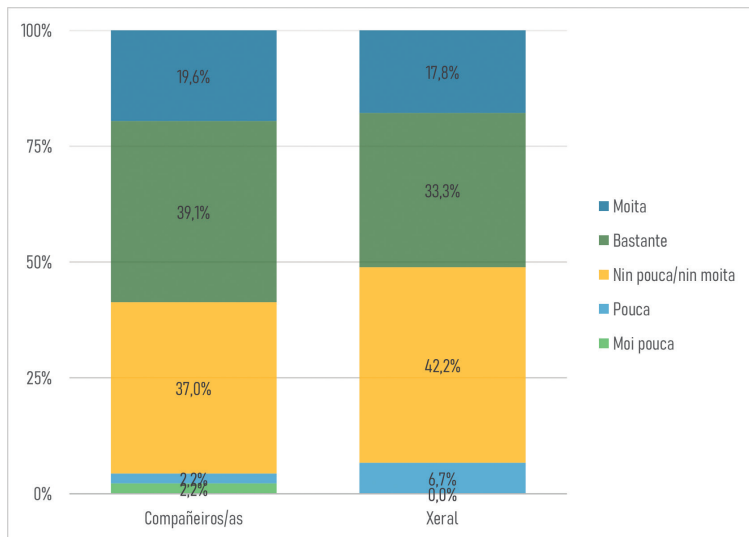


**Fonte:** Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío (2021, p. 155).

### 6.2.2.1. As prácticas lingüísticas do monitorado

Se falamos da lingua habitual do monitorado, o galego ten unha presenza moi importante (galego: 45,7%). En relación ás prácticas lingüísticas deste colectivo, un 51,1% valora a presenza do galego no traballo como *bastante / moita* e un 58,7% como *bastante / moito* entre os compañeiros e compañeiras (Figura 22). Con todo, aínda que os entrevistados declaran traballar maioritariamente en galego, tamén queda patente que unha parte importante deles emprega en exclusiva o castelán. A impresión é que a pauta lingüística establecida para unha actividade só se aplica aos usos estritamente asociados ao desenvolvemento formal da mesma, quedando fóra do ámbito o resto das interaccións. Isto sería un exemplo de utilización exclusivista, no que a lingua empregada variaría segundo o espazo, o momento ou o tipo de comunicación, comportamento lingüístico que atopamos moitas veces na educación escolar.

**Figura 22.** Presenza do galego no desenvolvemento do traballo na educación non formal.



**Fonte:** Ríos 2020.

Ademais, sabemos que aínda neste rexistro, a presenza do galego non é uniformemente consistente. Por suposto, as competencias xogan un papel fundamental, sendo que os castelanfalantes habituais terían polo xeral maiores dificultades para cumprir o establecido nestes casos. É esperable que, cando as competencias son limitadas, se tenda a reducir o uso do galego e a abandonalo con maior facilidade. Isto lévanos tamén a preguntar ata que punto conducir unha actividade nunha lingua que non é a primeira dun traballador podería limitar na práctica a súa capacidade comunicativa ou supor un obstáculo no desempeño das competencias. Nesta dirección, fálase da inseguridade de certos profesionais respecto a realizar a súa labor en galego e abundan as declaracións referentes ao esforzo que lles pode supor e a influencia que teñen o estado de ánimo ou os niveis de estrés e fatiga na súa práctica cotiá:

Si, pero non quita que [...] chegan momentos que, se me falan moito en castelán, si que hai momentos en que cambio ao castelán sen darme conta. Incluso doume conta unha vez que sigo e sigo falando. Entón si que me dou conta que estou falando en castelán. E outra das circunstancias en que falo en castelán [é] cando estou moi cansa.



Claro, porque verdadeiramente é onde mellor me desenvolvo. Supoño que vira por aí a... se estou moi cansa, acabo falando. Si me falan todo o rato en castelán acabo falando. (Coordinadora, en entrevista).

Porén, tamén por parte dos galegofalantes, baixo as directrices de empregar o galego como lingua vehicular, existe esta diferenciación do nivel de formalidade dos espazos de uso e polo tanto unha práctica diglósica. A xustificación máis espallada relaciónase coa “acomodación lingüística” ao idioma dos rapaces e, desta forma, o monitorado utiliza a lingua como unha ferramenta para aproximarse ao alumnado, favorecendo a empatía co alumnado adaptándose á lingua dos nenos e nenas. Considerando que no caso estudado o castelán é o idioma maioritario entre os cativos, aínda que a lingua planificada sexa o galego, frecuentemente os monitores tenden a mudar cara ao castelán no trato informal, con independencia da súa lingua habitual:

Ellos no van a cambiar, creo. No van a cambiar de registro porque nosotros le hablemos en gallego. Es más, probablemente cambiemos antes nuestro registro... ahora mismo tenemos un monitor en el campamento que es gallegohablante, que su registro es el gallego. El gallego al cien por cien. Les está hablando a los niños en castellano. El otro día le pregunté ¿Por qué le cambias? ¿Por qué hablas en castellano? (Traballadora da administración, en entrevista).

Todo isto apunta a que na realidade as relacións lingüísticas entre os actores e actrices, aínda que mediadas polas directrices dos deseñadores da actividade, funcionan por pautas de adecuación moi estendidas, as máis das veces, compartidas ou importadas doutras contornas. O efecto directo desta importación das pautas é o inevitable sometemento ás dinámicas sociolingüísticas xerais e, polo tanto, a consolidación do sistema de educación non formal como un axente reprodutor antes que transformador. É por iso que factores coma o lugar de procedencia, o nivel socioeconómico xunto coas políticas persoais semellan ser variables máis predictivas das intencións e o comportamento lingüístico nas actividades ca os proxectos pedagóxicos das empresas e/ou administracións.

A norma social máis espallada en Galicia indica que o comportamento adecuado, o de *boa educación*, é a converxencia cara ao idioma do noso interlocutor:

E que eu fun educado nesa, e creo que é unha parte... Creo que intento cambiar, pero creo que non. Eu fun educado de no idioma que che falen, mentres ti o domines, é

de boa educación cambiar ao... non, me parece eu estou intentando cambialo en min mesmo e non me parece unha forma de ser educado me refiro (Monitor, en entrevista).

A preferencia pola converxencia cara ao castelán foise reducindo, mediada por unha actitude proteccionista cara ao galego (Álvarez 2017; Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016, pp. 256-257). Na educación non formal introdúcese un criterio particular que modula esta disposición. O proteccionismo aquí diríxese cara ao pequeno, ás veces xustificando en termos pedagóxicos. Baixo o paraguas que concibe a lingua como unha simple ferramenta comunicativa, o axeitado pedagoxicamente sería empregar aquel idioma que garanta a mellor comunicación. Sendo que o neno é a *parte débil* da relación comunicativa, o explicitado e socialmente considerado correcto é dirixirse a el na súa lingua.

Pois eu niso son moi flexible e si, ao mellor eu podo explicarlle un xogo en galego, pero despois eles me preguntan en castelán, pois respóndolle en castelán. Niso si eu non me poño exixente ou *tiquismiquis*, non sei. Pero iso, se me falan nun idioma procuro, non sei se por respecto ou me educaron así, por educación, responderlle no mesmo idioma se podo. Se sei e... pero á hora de explicar un xogo ou así en galego sempre. (Monitor, en entrevista).

Tanto é así, que a non adaptación pode chegar a se considerar unha práctica violenta. Por poñer un exemplo, sabemos que moitas veces os neofalantes manifestan políticas de non converxencia cara ao castelán:

Sempre galego. Sempre, sempre, sempre. É máis, se ven unha persoa falándome español, xa ten que estar ben xustificado pa que eu cambie. Moi, moi, moi xustificado. É dicir, non entender papa do que falo ou estar ao mellor nun contexto... fóra de Galicia, que ao mellor me teño que adaptar. Pero se non, tes que ter serias dificultades de comprensión co idioma. (Monitora, en entrevista).

No entanto, vemos que estas políticas tenden a se flexibilizar na interacción con menores. Unha política persoal explícita de non converxencia vese nalgún caso como un acto ideolóxico non apropiado en contexto educativo formais e non formais. Isto é así aínda que as persoas entrevistadas teñan un perfil de marcado carácter intervencionista. Mesmo nas representacións que o monitorado fai de si mesmo, algúns dos que aplican esta política nalgún momento, aínda considerándoa unha práctica

positiva para as nenas e nenos e axeitada ao seu papel de educador, represéntana como unha práctica “radical e conflitiva” coa cultura lingüística galega:

Si porque [os meus compañeiros de traballo] ven coma que como me paso! que radical! que necesidade hai de facer iso? O importante é que nos entendamos. (Monitora, en entrevista).

Eu son consciente que son radical ao mellor neste tema eh? pero a min é un tema que me doe e que me soa *mogollón*. E probablemente quen me escoite, moita xente dirá “Que radical!” pero *bueno*. (Monitora, no grupo de discusión).

Por outro lado, no caso oposto non existirían políticas explícitas de non converxencia ou serían residuais, polo que non se percibe esta conflitividade. De calquera maneira, isto non significa que non existan implicitamente e que na práctica a diverxencia aconteza en ambos casos:

Á hora de dirixirse aos nenos iso, en galego. Pero *bueno*, eu penso que si que... niso tamén coincidimos de que, os nenos se che están falando en castelán, de cambiar a castelán. Porque, por exemplo, aquí unha compañeira miña é castelanfalante entón xa lle sae máis ben dicilo en castelán, pero eu normalmente cando dou avisos en xeral ao conxunto do grupo si que o fago en galego. Pero despois, si falo individualmente con cada un, se algún me está falando en castelán, si que tendo a cambiarme. É verdade, porque me sae cambiarme. Pero *bueno*, normalmente en galego. É máis, eu estou máis cómoda en galego. Pero a verdade é que os nenos, a maioría falan castelán e por eso é difícil non cambiarse. Polo menos para min. (Monitora, en entrevista).

Tamén, outras veces unha pretendida converxencia podería estar en realidade a reforzar procesos de substitución lingüística. Baixo o marco ideolóxico da adecuación explícanse algunhas das prácticas frecuentes sinaladas como, por exemplo, dirixirse en galego ao grupo en colectivo e converxer cara ao idioma do neno na comunicación individual. Non obstante, ás veces é difícil para os axentes determinar o idioma axeitado para a converxencia, rematando por basearse en preceptos errados ou prexuízos:

Non por falar en castelán pero, por exemplo, aquí hai un neno que cos seus pais... *Bueno*, é árabe e con seus pais fala en inglés... En árabe eu penso. Entón, eu penso que o galego aínda lle vai custar máis, pero... Entón tendo a dicirillo en castelán, porque

moitas veces disllo en galego e queda... ves que non o entende. Pero *bueno*, en xeral, a verdade é que as linguas son bastante parecidas e non acostuman ter problema. Pero *bueno*, eu aí si que non teño problema en cambiarme porque... *bueno*, porque claro. (Monitora, en entrevista).

Por exemplo, frecuentemente emprégase o castelán para tratar cos pequenos provenientes de países estranxeiros non castelanfalantes, como Europa do leste ou o norte de África. De primeiras, pensar que o castelán é unha lingua máis axeitada para tratar con estranxeiros responde parcialmente á permanencia de prexuízos antigos.

É certo que cando os nenos e nenas chegan á educación non formal probablemente veñan xa con pautas adquiridas noutros espazos sociais e co castelán máis desenvolvido, en parte precisamente por mor deste comportamento arbitrario dos axentes cos que se viñeron relacionando ata o momento, non sendo distinto nas actividades extraescolares:

Polo que eu teño observado na miña experiencia cos pequenos, é que incluso galegofalantes nun entorno moi, moi, moi galegofalante chegan a escola e como moito, como moito ata os cinco anos poden chegar a manter o galego, pero a partir desa idade *olvidate*. Todos se castellanizan. (Monitora, en entrevista).

Por outro lado, sabemos que moitos nenos se desgaleguizan na socialización secundaria a través da converxencia cara ao grupo de pares e o resto de axentes. Cando é así, estes rapaces incorporarán as súas experiencias persoais á educación non formal, chegando a ela como castelanfalantes. Nestes casos, pode resultar, nalgún caso, difícil para o monitorado determinar a lingua primeira destes cativos, rematando por reforzar a súa desgaleguización.

A maiores, malia o imaxinario dos actores, a realidade sociolingüística dos procesos de adecuación é outra. Aínda que é frecuente, non só neste eido, a concreción de actitudes máis favorables cara á converxencia ao galego, amparada na xa falada aproximación proteccionista cara á lingua, traballos precedentes demostran que na práctica isto non acontece así (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016). Na actualidade, o castelán segue a ter unha maior capacidade de atraer a converxencia, en parte debido a que a socialización dos axentes parece predispor en maior medida aos galegofalantes á converxencia, en parte porque os castelanfalantes tenden a adquirir unhas competencias relativas menores:

A ver, eu traballo en moitos sitios con moitas persoas diferentes, entón, en xeral cando traballo con grupos de nenos ou de monitora, galego sempre. Despois inflúeme bastante [...] na empresa na que estabamos, a xefa, a propietaria falaba sempre castelán, entón eu, aínda que empecei falando galego, sabes? A entrevista de tal. Acabei con ela comunicándome en castelán e, aínda que lle mandara... eu ao mellor escribía en galego sempre, acababa índome. Quero dicir, empápome un pouco do que rodea a empresa. (Traballadora do Concello, en entrevista).

No caso particular da educación non formal, esta atracción do castelán é o obstáculo máis sinalado polos profesionais de cara a desenvolver o seu traballo en galego. A xustificación máis habitual é a través da mencionada influencia do idioma dos pequenos sobre eles e entre os seus compañeiros. Na comarca, vemos un contraste no comportamento declarado do persoal educativo nas contornas rurais fronte as contornas urbanas e castelanizadas, onde ata aos profesionais galegofalantes lles custa manterse na súa lingua. O resultado é que os adultos vense arrastrados a realizar a actividades en castelán e a utilización do galego queda reducido a momentos puntuais.

El otro día me llamó la atención y se lo pregunté... y le pregunté: “¿Por qué le hablas en castellano si tu hablas gallego?” “Es que como todos los niños hablan en castellano” o sea, parece que es al revés ¿no? parece que los niños están... los niños están empujando eso. (Traballadora do Concello, en entrevista).

Este tipo de comportamentos rematan por se traducir nunha segmentación dos espazos de uso con moitos paralelismos ao que acontece no interior das aulas. O primeiro que observamos é a tendencia a confinar o galego a certos soportes e momentos. Cando existe unha planificación dos usos lingüísticos, esta atinxe fundamentalmente ao que no campo se entende como a *actividade programada*, o que formalmente se está facer nese intre. Porén, todas as comunicacións que transcendan ese espazo, é dicir, a meirande parte das interaccións informais e das conversas á marxe, vanse rexer polas pautas de adecuación e, polo tanto, verán incrementadas as situacións de converxencia cara ao castelán.

Situamos dentro destas dinámicas o uso recursivo que fan monitores e monitoras do castelán como lingua enfática cando queren atraer a atención do alumnado, por exemplo para expresar enfado ou lles rifar. Tamén así, a división entre as comunicacións cos cativos e cos seus compañeiros traballadores:

No ámbito laboral un noventa por cento galego. Só cambiamos o código cando deixa de ser traballo, non sei se me explico. Cando tes algo que lle dicir a unha persoa que fala castelán, por exemplo a [unha compañeira] que creo que a coñeces, normalmente fala castelán. Pero alí falamos todos galego, se hai algo que... hai algo relacionado fóra do traballo pois “¿[Compañeiro] qué tal en el médico?”. Cámbiaslle o código, porque ela fala fóra do traballo en castelán contigo. Eu cambio o código, cambio o rexistro. (Traballador, no grupo de discusión).

Non, eu pode ser. Eu cambio eh... eu cambio ao castelán. Si, porque cando eu expreso sentimentos e tal, eu creo que cambio cara ao castelán. Entón, cando estou fóra si, cambio ao castelán. (Coordinadora no grupo de discusión).

Si, cos nenos en galego, a non ser que me dea así... un enfado [risas] Entendes? que [adoita] ser cos maiores. Cos nenos de sexto ou así, que hai veces que se hai que poñer un pouco máis serio, porque teñen un montón de conflitos entre eles. En resolución de conflitos pois si, se me enfado. É inconsciente, sei que é inconsciente pero sei que as veces se me escapaba en castelán. Pero *bueno*, cos nenos... cos pequenos xa me sae automaticamente, non teño ningún problema. Máis que nada os papás, que che miran un pouco raro, porque como eles chegan e empezan a falar en castelán con eles e nós lle estamos falando en galego é como “non sei por que fas iso” pero polo demais en galego. (Monitora, no grupo de discusión).

#### 6.2.2.2. O uso do galego nos materiais

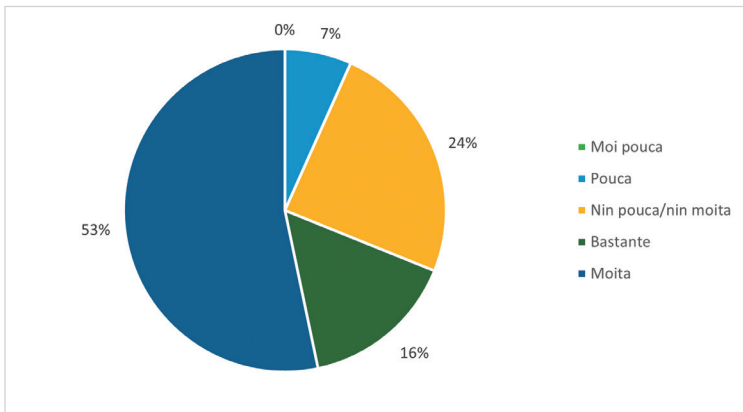
Merece especial atención a presenza do galego nos materiais e recursos pedagóxicos que apoian a práctica do persoal educativo (Figura 23). De acordo ao anteriormente exposto, se ben o esperable é unha presenza moito máis regular neste espazo por mor da súa formalidade, na educación extraescolar isto parece ser moito menos consistente que na escolar:

Que nós coñezamos non [hai] moitos [materiais], pero *bueno*, nós normalmente, en xeral, o que son as programacións créamolas nós. O que son os proxectos si que moitas veces... ao mellor tampouco facemos unha busca moi exhaustiva, non? Pero si que a veces necesitamos contos que traten certos temas e si que non estarían en galego [...] A maior parte das veces si... sería a tradución. Si que compras ese material que existe

en castelán. E por suposto esixes, no que é a actividade, ten que ser en galego. Entón si que terían que adaptar e de feito adaptan ao galego. (Coordinadora, en entrevista).

Nos materiais elaborados expresamente, aqueles que forman parte do núcleo das programacións e presentan unha relativa estabilidade no tempo, acostuma ser onde o galego está máis representado, consonte as políticas explícitas dos traballadores e as empresas. Vemos que a correlación entre o programado e o reflectido na práctica é máis consistente que nos usos orais.

**Figura 23.** Presenza do galego nos materiais pedagóxicos empregados para as programacións.



**Fonte:** Ríos (2020)

Porén, a tendencia cambia sobre aqueles materiais complementarios ou que refiren a actividades puntuais (que na educación non formal suporían unha parte proporcionalmente maior que na educación formal). Neste caso, a presenza do galego veríase considerablemente reducida. Entre as persoas entrevistadas, existen diversas xustificacións deste fenómeno. Nalgúns casos percíbense os materiais producidos nesta lingua como de menor calidade respecto aos materiais en castelán. Por outra banda, fálase tamén da escaseza e a dificultade para os atopar ou o esforzo engadido da adaptación de materiais noutros idiomas. Este discurso sobre a falta de recursos para programar en galego terían a súa orixe na súa biografía e non se verían corrixidas na súa traxectoria profesional. No seu catálogo persoal e nas competencias adquiridas respecto á selección, adaptación ou elaboración de recursos teñen gran relevancia as

respecto á selección, adaptación ou elaboración de recursos teñen gran relevancia as súas experiencias laborais e, por suposto, formativas. Tanto na educación universitaria, nos casos que teñen formación pedagóxica, como nos cursos de capacitación do monitorado de tempo libre, informan dunha predominancia do castelán nos recursos adquiridos: cancións, contos, dinámicas etc.:

—Saberías como encontralos, por exemplo, materiais dese tipo en galego?

—Non.

[...]

—Ti fixeches o curso de monitora de tempo libre?

—Si.

—E ti, por exemplo, aí os materiais eran en galego ou en castelán?

—En plan libros, manuais e todo iso en castelán. Despois, que fixeramos así de exposicións ou recursos e tal, o meu grupo facíaos sempre en galego porque a maioría eramos galegofalantes, entón faciamos en galego. Pero de buscar e encontrar cousas xa en galego... rara vez. (Monitora e entrevistador).

Na aula eu teño problemas para atopar recursos en galego, cando eu traballaba no ámbito non formal tiña moitos máis problemas porque non hai nada, non hai nada. Eu lembro de toda a vida nos campamentos as cancións, os xogos, son todos en castelán. Son todos en castelán e agora, iso, porque vas investigando e vas atopando outros xogos e outras cancións. Pero se non, claro, eu penso alguén que acabe de facer educación non formal, pois que acabe de facer o curso de monitor de tempo libre. Eu lémbroo, eu fixen o curso de monitor de tempo libre e o de director [de tempo libre] e non hai. Cando eu o fixen non había ningunha escola que o fixera en galego, son todos en castelán e se xa cho dan en castelán os recursos van ser todos en castelán, iso é evidente [...]. (Coordinador, en entrevista).

Así e todo, aínda considerando esta carestía, de cara a explicar a ausencia de recursos en galego en actividades programadas nesta lingua, estas afirmacións resultan certamente cuestionables desde un punto de vista obxectivo e ao noso entender dependen máis das predisposicións e actitudes dos axentes. Por unha banda, atopamos que o criterio lingüístico rara vez é o criterio fundamental para a selección dun material, na que adoitan primar outro tipo de valoracións, quizais pedagóxicas, aínda que no último termo de preferencia dos profesionais:



Depende a intensidade que lle poñas, eh... porque nós cos audiovisuais, non hai un audiovisual para os meus cativos en castelán. *O sea*, toda a música que mercamos é galega. Toda. (Monitor, no grupo de discusión).

Isto queda patente cando revisamos a experiencia dalgúns traballadores nos que o criterio lingüístico se presenta como o máis importante na elección dos materiais. Entre eles, en primeiro lugar parecería que a escaseza percibida é moi inferior á do resto do monitorado. En segundo lugar, existiría unha serie de prácticas persoais e competencias adquiridas que modificarían considerablemente a xestión lingüística dos materiais complementarios:

Buff! Hai moitísimo material! Hai moitísimo material. É que de moitos tipos, moitos. Evidentemente tes que saber buscar ese material e para ter competencia para buscar ese material tes que estar metido en certos círculos de educación non formal... educación non formal en galego. [...] Sacando ideas de cousas que xa se fixeron aquí, material que xa se fixo aquí, pero eu tamén moitas das cousas que fago e... Vamos a ver, vamos buscar sitios nos que haxa situacións parecidas á nosa. Hai moitísimos sitios en Latinoamérica que teñen situacións de linguas minorizadas. Moitísimas, que teñen moitísimo traballo didáctico, moitísimo, que eu podo mirar para ilustrarme e adaptalo. O que pasa e que iso require un traballo, é dicir ah... Porque na miña opinión é moi fácil, porque hai moitos pobos no mundo que se parecen moito, pola situación social e cultural, *o sea*, hai moita máis afinidade por humildade de pobos e clases dos pobos, condicións, ca por *cercanía*. [...] Eu creo que hai moito moito material. Hoxe en día están as redes sociais e internet que eso... eso *o sea, si no quieres vale pero senón*... (Monitora, en entrevista).

Claro e en galego non hai. Que é o que me salva? Que podo utilizar recursos en portugués, entón hai moitos recursos que non atopo en galego e que hai en portugués. Entón, eu creo que é tamén unha das forzas que ten o reintegracionismo que podes utilizar, sobre todo do brasileiro. Hai *mogollón* de recursos educativos a partir de aí. E claro, tamén é interesante ver como as crianzas afán o ouvido ao idioma. Eles saben que non é o que escoitan por aí pero que o entenden. E entón si que é interesante ver como se achegan. E iso, si que tiña que haber aí moitísimo máis traballo, de investigación [...] (Coordinador, en entrevista).

Esta variabilidade interpersonal na xestión dunha dimensión tan relevante para o seu traballo como son os recursos pedagóxicos e os materiais dan conta do peso das

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

políticas dos traballadores no desenvolvemento destas actividades. Aínda que isto é só un exemplo, o comentado ata o de agora parece retratar unha heteroxeneidade de enfoques e prácticas dos axentes que pon de relevancia a importancia das orientacións persoais neste eido profesional e educativo.

### 6.2.3. A heteroxeneidade de enfoques

Como vemos, a educación non formal preséntase como un sector no que, aínda que mediada por certas regulacións, as prácticas situadas dependen de determinantes individuais. A xestión lingüística desenvolvida polo monitorado responde antes ás súas biografías, políticas lingüísticas e ideoloxías, así como á súa comprensión do rol do educador, que a disposicións empresariais ou administrativas sobre o sector.

No terreo lingüístico, a impresión é que esta variabilidade deriva dunha escasa regularización das prácticas, tanto desde a administración como desde as propias empresas, máis aló dalgunhas disposicións xerais con pouca capacidade para se traducir á práctica situada. Esta dependencia das políticas persoais dos axentes implicaría a translación, máis ou menos directa, das pautas e actitudes adquiridas durante a socialización das persoas involucradas nas actividades, convertendo á educación non formal nun axente fundamentalmente reprodutor das dinámicas do conxunto social, na actualidade de substitución lingüística, e polo tanto fundamentalmente desgaleguizadoras.

Con todo, nesta variabilidade comprobamos a existencia de perfís comprometidos coa lingua galega que estarían a basear o seu desempeño profesional nunha práctica persoal progalego. No grupo de discusión, parte dos monitores recoñecen tratar de dar *un pulo* á lingua galega, quizais non tanto intervindo sobre as condutas lingüísticas dos participantes como procurando construír un espazo galeguizado no que se poidan desenvolver nesta lingua con seguridade. En distinto grao, adoptan un rol de xestores lingüísticos que implica o deseño de estratexias propias para a intervención, máis aló do disposto pola empresa ou a administración.

Aínda que nunha primeira instancia, poderíamos considerar este fenómeno como positivo, esta forte dependencia nas decisións de cada traballador non garanten que a xestión da política lingüística individual sexa efectiva, incluso nalgúns pode chegar a ser prexudicial:

A ver, claro, eu falo en galego. El está nun grupo de educativo e fálolle en galego ao grupo pero a [un neno en concreto] me dirixo en castelán, porque ese neno ten un conflito lingüístico moi *heavy*, moi *heavy* [...] No, [a ese neno] hai que falarlle en

castelán, penso eu, porque se ti estudas a historia que tivo ese neno, ten un conflito... ten un conflito lingüístico moi, moi, moi arraigado, e se lle metemos o galego... Ai, ai, ai! (Traballadora, no grupo de discusión).

Por exemplo, neste fragmento unha traballadora salienta a relevancia dos procesos lingüísticos no desenvolvemento das nenas e nenos e as implicacións aparelladas ás decisións en materia de xestión lingüística. Esteamos de acordo ou non coa reflexión desta persoa, o certo é que a lingua é unha ferramenta básica na socialización que require dunha atención especial nun contexto pedagóxico. Sen menoscabo das persoas cuxa formación e experiencia ou mesmo intuicións poidan ser a base de prácticas completamente axeitadas e fundamentadas, non se pode descartar o efecto contrario.

De calquera maneira, de cara a unha intervención en materia lingüística, delegar nas prácticas e preferencias individuais dificulta, por non dicir imposibilita, a planificación e consecución de obxectivos de calado, que só se poderían acadar mediante a acción coordinada do total dos axentes.

En resumidas contas, a ausencia dunha pauta unificada e a individualización dos criterios tradúcese nunha reducida intervención sobre a realidade lingüística, nunha gran variabilidade nos contextos particulares e no sometemento ás dinámicas de reprodución e desigualdade no plano xeral. Sendo así, podemos dicir que a xestión da diversidade lingüística nos servizos de lecer e conciliación, tal e como está a acontecer na actualidade, non responde ás expectativas que moitas administracións, empresas e familias están a depositar nelas.

#### **6.2.4. O cumprimento dos pregos das administracións: a fiscalización e as políticas de contratación**

Entre os entrevistados, unha das formas máis correntes de explicar por que o programado polas administracións e polas empresas non se cumpre na práctica, ou polo menos non na medida esperada, é aducir unha falta de fiscalización. Polo xeral, estas persoas perciben unha discrecionalidade dos traballadores á hora de decidir as prácticas lingüísticas, rematando por falar na lingua na que se senten máis cómodos e por se guiar na interacción polo costume, e relaciónana cunha falta de control. Por parte das empresas, este seguimento sería inexistente naquelas non comprometidas explicitamente coa lingua galega e insuficiente nas que si. Á vez, tampouco as administracións contratantes se terían dotado dos mecanismos para a fiscalización do cumprimento dos acordos:

A xente no concello non o sabe [que non se fala galego]. [...] Non, porque non hai unha supervisión do traballo dos centros. Entón non saben se a xente se expresa en español ou en galego, ou como se dirixen aos nenos ou non. Eles ven que toda a publicidade que se fai está en galego, que as actividades que se anuncian están en galego, pero á hora de desenvolver esas actividades en que se desenvolven? (Monitora, en entrevista).

Que ninguén se encarga de supervisar nin de conseguir que se aplique nin de facer que se aplique. É no... é papel mollado, porque de que vale que ti teñas unha cousa escrita se eso ninguén o leva a cabo? Eu non sei nin se a nosa empresa ten ese papel ou se o Concello lle pasou ese papel e lle dixo “mira aquí hai que cumprir esto”. Non o sei, a min nunca me mandou... podo dicir que a miña empresa nunca me dixo “fala en galego”. (Monitora, en entrevista).

Seguindo esta liña argumental, faríanse preciso unha maior firmeza nos requirimentos institucionais e o desenvolvemento duns mecanismos de control máis efectivos por parte das empresas. Porén, de acordo ao que sabemos, isto semella complexo, potencialmente conflictivo e contraproducente.

As testemuñas falan de como as chamadas de atención ou a presión por empregar o galego poden ser orixe de malestar e de actitudes e prácticas negativas. A práctica lingüística respecto ao galego e o castelán séguese a considerar como un tema persoal no que as empresas poden orientar, mais non esixir. A sanción dunha opción particular pode ser comprendida como un couto á espontaneidade e mesmo unha imposición. Non habendo unha lexitimidade para intervir no comportamento lingüístico dos traballadores, os responsables rematan por limitar ou flexibilizar os seus intentos de facer cumprir o programado, moitas veces escudándose nunha esixencia esóxena por parte do cliente. Non está de máis recordar que isto acontece para o caso do castelán e do galego, nun contexto social no que a elección dunha ou doutra lingua se tende a considerar como irrelevante. Non sería así, por exemplo, para o caso do inglés onde, ao existir unha concepción previa diferente, pódese esixir sen gran conflictividade. Pero aínda neste caso, a vixilancia non parece un mecanismo fundamental sobre o que articular ou garantir que o comportamento lingüístico se desenvolva conforme o planeado.

No caso do papel dos concellos xorden outras problemáticas. Debido ás características das licitacións públicas, en moitas ocasións os contratos rematan por ser adjudicados a empresas de ámbito estatal, con sede noutras comunidades. Polo xeral, trátanse de grandes empresas especializadas neste tipo de concursos que compiten con vantaxe fronte a moitas das iniciativas autóctonas. Sendo de fóra, estas empresas non

acostuman ter ningún tipo de consideración coa cuestión lingüística no marco autonómico e, aínda baixo as mesmas condicións que as empresas galegas, a desconexión co territorio dificulta o desenvolvemento de políticas de xestión lingüística localmente adecuadas. A pesar das queixas polos usos lingüísticos que os administradores públicos recollen, vense moi limitados nas negociacións con estas empresas foráneas, que se amparan nas súas práctica no marco legal, quedando a potestade das administracións locais reducida aos traballadores directamente contratados por elas:

Mira é moi difícil. É moi difícil por moitos motivos: primeiro a empresa é unha empresa de Burgos. Que lle pode importar a ela? Tal. Pódelle importar o que o Concello lle esixa, pero hai un problema grande e é que a empresa que está agora mesmo unicamente ten unha coordinadora, é dicir, é unha empresa daquela maneira. É dicir, dedícanse única e exclusivamente a... traballa e tal. Non... non se meten en temas políticos e tal. É máis, hai un rolo agora mesmo co tema da empresa e é que houbo moitos casos de cesión ilegal [...] que é... hasta que punto, se ti estás traballando para unha empresa que está subcontratada por un... administración pública, o Concello ten dereito a dicirlle a eses traballadores que fagan certas cousas. Que si que ten, *o sea*, ti estás contratando un servizo para unha administración pública, sendo ti administración pública, e non tes dereito a esixir que os teus traballadores se expresen en galego cando están a atención ao público? Si, si que o tes! Pero hai coma moita confusión. Houbo moitas denuncias, moitos xuízos e hai así coma... “Ah! que medo” Entón o Concello diríxese basicamente aos funcionarios do Concello e a empresa diríxese a nós. E de temas de idioma non nos fala nada. Que é o que é? *O sea*, que pasaría se eu agora fora unha nai cabreada porque mando á miña filla aos centros socioculturais e sei que as monitoras da aula de xogo lle falan en español? Que eu faríao, é dicir, se algún día a miña filla vén a este centro á aula de xogo, Dios non o queira, porque non quero, pois eu tería que ir por rexistro e meter unha queixa porque á miña filla non se lle atende en galego. Entón que pasaría? pois que ao mellor o Concello poñería... poñeríase as pilas, pero a xente non o fai. (Monitora, en entrevista).

Como vemos, tanto por parte das empresas como dos concellos, a fiscalización das prácticas lingüísticas atópase con certos escollos que a cuestionan como medida principal para garantir unha xestión lingüística axeitada nas actividades da educación non formal. Unha vez botadas a andar, as actividades establecen as súas propias dinámicas que son difíciles identificar e de reconducir; por iso, as problemáticas téñense que prever e atallar na fase de deseño e as disposicións deben ser de carácter estrutural.

### 6.2.4.1. As políticas de contratación

Neste proceso xogan un papel fundamental as políticas de contratación. Por parte das administracións, as condicións das licitacións son un primeiro marco para a definición do modelo lingüístico das actividades. Nas empresas, como se veu expondo, os criterios de selección do persoal condicionan radicalmente a capacidade de traducir o programado na práctica situada. Loxicamente, as disposicións das primeiras repercuten nas segundas. Volvendo ao exemplo do inglés, as propostas das administracións de actividades de inmersión ou vehiculadas nesta lingua conteñen requirimentos sobre as características do persoal das empresas concursantes que condicionan as súas políticas de contratación. Ademais, por mor do peso que as administracións públicas teñen dentro das carteiras de clientes destas empresas, as implicacións transcenden ás licitacións concretas para condicionar os estilos de selección das empresas. No caso do inglés, requisitos similares aos esixidos polas licitacións públicas poden rematar por ser incorporados aos criterios das empresas, en previsión de futuras oportunidades que poden rematar por se dar ou non.

No caso do galego, pola contra, estes criterios parecen estar moi vagamente definidos. Por poñer un exemplo, nos pregos da Xunta da Galicia para a contratación das actividades de educación non formal aparece recollido entre os obxectivos “Fomentar el respeto por la identidad cultural gallega”<sup>1</sup>. Porén, o xeito de o alcanzar queda sen desenvolver e non se concreta nos mecanismos específicos.

No caso dos concellos, xa vimos que depende das normativas municipais e varía duns aos outros, mais as disposicións en materia de xestión da diversidade lingüística tenden a se reducir a sancionar ou non unha lingua vehicular determinada. Cando as contratacións de persoal son feitas directamente polos concellos, a norma xeral aplica a estes traballadores aínda que na práctica poida ou non cumprirse. Cando se trata de empresas subcontratadas, xa se comentou que se complica a sanción do galego como lingua vehicular. Referencias á xestión lingüística aparecen de forma difusa, entre consideracións de tipo culturalista como as anteriormente sinaladas. No mellor dos casos, pode chegar a recollese como un elemento transversal, mais nunca desagregado en comportamentos concretos. Isto semella de todo insuficiente, pois non son infrecuentes na bibliografía as chamadas de atención sobre os riscos dunha apelación

---

1 *Pliego de prescripciones técnicas de la ejecución de la programación de las actividades de educación no formal de la campaña de verano 2019*, p. 66. Xunta de Galicia.

falaz á transversalidade. Empregada de comodín, escusa o deseño e planificación de medidas concretas e respostas particularizadas ás problemáticas reais, traducíndose na práctica nunha aplicación residual ou, no mellor dos casos, parcial e insuficiente:

É que eu creo que tamén é outro debate de si é máis útil para a promoción do galego utilizalo de forma transversal nun... nunha actividade educativa ou realizar actividades concretas. Pero tanto para o galego como para calquera outro tipo... [...] calquera outro tipo, calquera cousa que traballes. Falando de igualdade, falando de diversidade, do que queiras se é máis útil facer actividades concretas ou eso pode chegar a crear máis distancia ou facer transversalmente. (Monitor, no grupo de discusión).

Á vista deste problema, os pregos dalgunhas contratacións dan un paso máis e comezan a esixir o desenvolvemento de actividades concretas de fomento da lingua:

Pois de todos os xeitos mira, iso que dis ti, eu estou afeita a solicitar subvencións para actividades deportivas e sempre hai un ítem que tes que comprobar que utilizas o galego para ter máis puntuación na subvención. E sempre pensei que a forma de comprobalo é, eu falo de subvención da Xunta e da Deputación, é os folletos que utilizas a maneira de comunicación. Pero agora hai unha subvención [no periurbano] que pídénche que ti teñas... que para ter esa puntuación tes que facer actividades que fomenten a lingua. Xa non vale [Outros participantes do grupo: “Que estean en galego” “Que non sexan transversal, que ten que ser directo.”]. Claro, que sexa unha actividade concreta. E estou falando dun club de fútbol, que non ten... pero *bueno*, para obter esa puntuación en Ames, na subvención que fai Ames a clubs deportivos, tes que facer unha actividade concreta para fomentar a... (Monitora, no grupo de discusión).

O problema é o elevado grao de indefinición ou o tipo de actividades que se consideran axeitadas para fomentar a lingua. En calquera caso, estas esixencias son insuficientes como para ter algún tipo de repercusión sobre as empresas. Naquelas que non teñen unha política lingüística propia explícita, a motivación para incluír criterios de calquera tipo relacionados co galego é pouca e polo tanto non forman parte dos procesos de contratación. Por suposto, moito menos nas empresas foráneas e de ámbito estatal. Isto é así aínda que dean servizo a concellos que inclúen esixencias coma as anteriores ou coma o emprego do galego como lingua vehicular.

Por outra banda, temos as empresas que inclúen o galego dunha ou doutra forma como sinal de identidade. Como se falou, polo xeral trátase de empresas pequenas que a

miúdo contan cunha programación propia e cun persoal máis estable, e polo tanto cun vínculo maior co seu proxecto, e tamén un maior control sobre a súa liña de traballo.

Neste modelo, o capital lingüístico do persoal adoita ser considerado nos procesos de contratación, con maior ou menor incidencia dependendo dos casos. Ás veces, esta política vai máis aló dos profesionais para involucrar ás familias dos cativos nos seus proxectos lingüísticos de empresa e establecendo esta implicación como requisito para o acceso aos seus servizos, demostrando outra vez a transferencia entre eidos no que á xestión lingüística se refire. Este capital dos traballadores pode ser valorado en termos de competencias e/ou de actitudes, e non ten por que equivaler ás prácticas lingüísticas habituais do traballador. O peso outorgado a cada dimensión varía segundo as empresas. Aínda que nalgunha delas ser galegofalante e cunha política persoal proactiva pode ser unha condición fundamental, na maioría dos casos isto non é así:

Por suposto un dos principios da empresa é o uso e o fomento da lingua galega. O que ocorre é que cando fas a selección de persoal hai que ter en conta tamén outros criterios, como son a formación, e sobre todo si lle gusta ou non os nenos. E moitas veces é moi complicado que cumpran todos os requisitos. Eles saben que teñen que usar a lingua galega e incluso a través das actividades fomentar o uso da lingua galega. Que pasa? que si eles non o senten a necesidade dese uso do galego costa moitísimo que o transmitan aos nenos, entón si que entramos en contradición como empresa. Pero nós tamén temos que sopesar que lle teñen que gustar moitísimo os nenos, porque van estar moitas horas con eles e é un avance moi importante ese tempo libre para os nenos tamén, non soamente o cole. Entón, moitas veces, cando temos que sopesar, que pasa, aí eu como son unha das que selecciona o persoal priorizo a súa formación experiencia en relación cos nenos. Despois intento estar enriba deles para o uso. Déixolles pasar como un proceso de adaptación e pouco a pouco vou digamos, non forzando, pero *bueno*, indirectamente si, para que usen o galego. Que pasa? que aínda así, claro, a maior parte dos nenos falan en castelán, compañeiros que falan en castelán, acaba producíndose un contacto que non conseguimos que o cen por cen usen o galego. Pero vai un pouco por aí, despois a selección en xeral si que hai persoal que fala en galego, pero hai unha pequena parte que non. Agora, creo que cada vez é menos, pero *bueno*, aínda segue existindo e é xente que leva con nós moitos anos e teño que recoñecer, si usan o galego como unha obriga. Entón, nos momentos en que haxa outra circunstancia, como que os nenos falan en castelán, os pais que falan en castelán... acaban falando en castelán. E son consciente diso. E de feito é un tema que se está volvendo a tratar para ver como podemos... atacar o problema. (Coordinadora, en entrevista).



Incluso nestas empresas que poderíamos chamar comprometidas, nas que o galego ten un papel relevante na construción do seu *ethos*, nos procesos de contratación a lingua considérase un valor secundario fronte a outros como a formación, a experiencia profesional previa ou a vocación. O idioma pasa a ser un engadido e decote unhas competencias mínimas para se desenvolver en galego son abondo. Nos casos nos que a contratación sucede e non se cumpre este mínimo requisito, non se percibe como algo transcendente. As prácticas lingüísticas vense maleables e as competencias adquiribles, dándose por feito que a situación se irá corrixindo co tempo. Non obstante, non temos constancia de que se poñan en práctica capacitacións ou outro tipo de propostas para esta corrección, máis aló de invitacións a falar en galego ou chamadas de atención puntuais.

O resultado é que aínda nestes modelos, o cumprimento das directrices das empresas non é sinxelo e na práctica moitas veces a xestión lingüística situada pasa a se rexer de novo polas pautas socialmente máis espalladas. Este sometemento das prácticas situadas á inercia dos procesos sociolingüísticos semella propiciar que sexa entre os galegofalantes onde atopamos unha maior facilidade de manter unha xestión favorable ao galego.

Mentres para unha parte dos castelanfalantes de Galicia a realidade é que se desenvolver en galego lles resulta un esforzo evidente, a maiores da facilidade para empregar e se manter neste idioma de llo esixir a circunstancia, poderíamolle presumir aos galegofalantes un abano de recursos máis amplo en galego e unhas competencias relativas na segunda lingua maiores que a súa contraparte. Neste sentido, poderíamos soste que de cara a garantir unha xestión lingüística proactiva e favorable ao galego, unha contratación baseada no perfil lingüístico dos traballadores facilitaría a execución do programado na práctica diaria.

Isto, que de primeiras podería sorprender, é unha práctica común cando falamos doutras linguas. Exemplificando de novo co inglés, contratar persoal *nativo* é unha práctica do máis espallada cando as empresas e institucións queren garantir unha praxe lingüística consistente neste idioma, fundamentada basicamente nas mesmas observacións que lle poderíamos facer ao galego:

Nós metémoslle... de feito, metín unha oferta. Temos un grupo de Facebook de monitorado galego que hai mil e pico [monitores] entón cada vez que tes que publicar unha oferta de emprego para monitorado é o máis cómodo. Pos alí “a empresa tal busca este perfil para traballar aquí con estas condicións”. E eu subín e puxen “nivel galego nativo” e saltáronme á chepa total. Dime un “mira é que teño unha dúbida, porque dis nivel nativo? Entón que pasa? Que a xente que ten o Celga 4 e non é galegofalante

non vale?” E claro, tiven que rectificar “Ah, si si, claro, referíame a nivel Celga 4”. [...] Claro, *bueno*, eu ao que me refería é a xente que saiba empregar o galego. De feito recibimos moitos currículos, a maioría veñen en castelán, incluso de xente que despois é galegofalante. E logo nós co monitorado poñémoslle moito as pilas porque o Concello marca moi claramente que as interaccións e o idioma que hai que falar é o galego. E hai moito monitor que se lle vai a cabeza, que vamos que el non é galegofalante e entón que comeza as interaccións coa rapazada en galego pero cando é algo rápido cambia automaticamente ao castelán. (Coordinadora, en entrevista).

Porén, sería absurdo obviar as implicacións que, de se implantar, tería esta idea na nosa cultura lingüística. En Galicia, introducir un criterio deste tipo sería conflictivo e poderíase considerar discriminatorio. En resumo, trátase dunha proposta que colide de fronte co discurso do bilingüismo, a indiferenza, a utilización do idioma propio como unha mera ferramentas comunicativa ou un enfoque sobre a liberdade lingüística individual dificilmente aplicable a unha situación como a galega onde convive unha lingua maioritaria, o castelán, xunto cunha lingua minorizada, o galego.

Á vista disto, preguntámonos cales serían aqueles requisitos necesarios para introducir nos procesos contratación que garantan unha xestión lingüística axeitada nas actividades extraescolares, de ocio e tempo libre e complementarias. Para o responder, apoiámonos no exemplo das únicas condicións *sine qua non* que na actualidade se están a aplicar a certos postos de traballo, e que basicamente se reducen á acreditación documental dunhas competencias determinadas sobre o galego.

A nosa proposta pasa pola ampliación da noción de competencias e da súa concreción nun programa de formación dos profesionais que traballan en contacto cos pequenos que garanta e acredite unha serie de capacidades en materia de xestión da diversidade lingüística e que posibiliten o desenvolvemento dos proxectos lingüísticos programados.

### 6.3. Reflexións finais

Como sabemos, a pesar da frecuente sobrecualificación, a titulación mínima requirida e que determina a categoría profesional dos traballadores da educación non formal é a de *monitor/a de tempo libre*. Polo de agora, esta capacitación non inclúe ningún tipo de formación idiomática nin de xestión lingüística na educación. Sendo así, consideramos que as esixencias actuais das políticas de contratación non garanten

por si mesmas as competencias específicas para o traballo con nenas e nenos nunha situación lingüística como a galega.

Por outra banda, a evolución desde unha situación profesional vinculada co voluntariado e co asociacionismo de carácter relixioso a unha xestión profesional das empresas do sector (por exemplo: cambios nos convenios laborais, aumento dos niveis de xestión profesional da empresa etc.). Esta evolución da xestión profesional empresarial, e en concreto lingüística, no sector implica unha serie de problemas nos procesos de transición dun modelo a outro. A maiores, algunhas das persoas entrevistadas non só declaran non ter recibido ningunha directriz respecto á xestión lingüística, senón que incluso afirman descoñecer a existencia de regulamentos dese tipo nos concellos nos que traballan. O resultado é que ás relacións coa(s) lingua(s) na súa práctica profesional é moi variable duns traballadores a outros, dependendo fundamentalmente das súas experiencias previas, vitais e profesionais. De cara á planificación das actividades, isto dificulta a súa correcta posta en práctica debido á multiplicidade de criterios e sensibilidades involucrados.

En liñas xerais, o máis frecuente semella atopar nos profesionais do sector a convivencia de actitudes explícitas e vontades positivas con prexuízos e prácticas lingüísticas que contribúen á desgaleguización das nenas e nenos. O discurso da imposición, as actitudes negativas cara a certas variantes, a transmisión de pautas de uso e de adecuación exclusivistas e arbitrarias ou a invisibilización e exclusión lingüística dos nenos e nenas galegofalantes son, froito disto, fenómenos habituais nos espazos da educación non formal. É por iso que depender das políticas individuais do persoal educativo pode significar a aparición de prácticas e dinámicas máis ou menos positivas en casos particulares, pero no conxunto consolida ao sector como un axente de reprodución das dinámicas sociolingüísticas de substitución do galego polo castelán. Preguntámonos entón polos camiños a percorrer para resituar o papel xogado polo sector da educación non formal nos procesos sociolingüísticos galegos.

Os axentes aludidos por esta problemática situaron como factor determinante a falta de mecanismos de control ou de fiscalización da práctica das monitoras e monitores, de xeito que se poña en práctica a vontade das empresas máis comprometidas e se garanta o cumprimento do recollido nos pregos das contratacións das administracións locais. Porén, desde a nosa perspectiva, pensamos que trasladar todo a esta fiscalización presenta certas limitacións e pode resultar potencialmente conflictivo. No canto disto, coidamos que a formación dos profesionais podería supoñer unha vía de intervención máis interesante. O deseño e posta en marcha dun programa de capacitación para estes profesionais en materia de xestión lingüística garantiría, por unha banda, a adquisición

das habilidades precisas para o correcto desenvolvemento do seu traballo e, por outra, permitiría o establecemento dun criterio de selección obxectivo e fundamentado nos procesos de contratación tanto de empresas coma de administracións.

Na variabilidade das políticas e das prácticas dos axentes, identificamos dous factores determinantes: as actitudes e as competencias sobre o galego. En trazos xerais, podemos dicir que unhas actitudes favorables e proactivas e unhas competencias axeitadas son imprescindibles para que as e os traballadores se involucren nas tarefas de dinamización e poidan cumprir o establecido por empresas e administracións. Sendo así, consideramos que a capacitación do monitorado debe atender estas dúas dimensións.

Porén, ata o de agora, nos espazos nos que lle é outorgada á lingua galega unha importancia suficiente como para esixir algún tipo de formación específica, esta é comprendida dun xeito moi estreito. Polo xeral, queda acoutada á certificación documental dalgún nivel de competencias, por exemplo a través do Celga. O que sucede é que este tipo de documento só acredita certo coñecemento formal da lingua e a capacidade da persoa de a empregar de xeito máis ou menos efectivo nunhas circunstancias particulares. No entanto, esta concepción non garante en absoluto que unha persoa sexa capaz de manexar de forma consciente a súa práctica lingüística, condición básica para vehicular unha actividade en galego sen se dobrigar ás dinámicas da adecuación, e moito menos que sexa capaz de dirixir efectivamente unha dinámica grupal, educativa ou doutro tipo nesta lingua.

Bueno, o Celga 4, no instituto. Si, eu creo que si, que o 95% das persoas que temos [contratadas na empresa] si [é capaz de desenvolver o seu traballo en galego], pero eu vin currículos de xente que eu tiven dúbidas de que fora capaz de facelo (Coordinadora, en entrevista).

Limitarse en exclusiva a este tipo de criterios formais semella de todo insuficiente na práctica. No caso dos castelanfalantes, ter demostrado nun exame ou no seu paso polo sistema educativo unhas competencias non implica nin garante de ningún xeito que se vaia empregar o galego no día a día e nin sequera que se conte coa capacidade e motivación para facelo. Nos galegofalantes, tampouco aparelha necesariamente unha predisposición axeitada para a xestión lingüística, unha conciencia da realidade desta diversidade ou as competencias para se sobrepor a prexuízos e pautas incorporadas na socialización nun contexto diglósico.

En resumos, as competencias lingüísticas son necesarias pero insuficientes para garantir un comportamento galegófono polo persoal educativo que transcenda á inercia

social, pero tamén para os dotar dos saberes e recursos prácticos precisos na casuística cotiá nos seus postos de traballo, desde a elaboración dos materiais didácticos á identificación e resolución de dilemas que xorden da diversidade lingüística do alumnado:

Si, eu creo que simplemente falta eso. O sea ti, para manterte nun idioma, tal, tes que ter unha ideoloxía e tes que saber que estás falando unha lingua que está... que é minoritaria, non, minorizada... Minorizada. E que tes que ter unha vontade de querer sacala para diante e para iso poñela en valor. Se non hai ningún deses puntos, que carallo vas facer? Non fas nada. (Monitora, en entrevista).

En prol da mellora do desempeño dos profesionais ao cargo destas tarefas, faise necesario dotalos daquelas capacidades que lles permitan facer un uso voluntario, consciente e específico da lingua planificado, programado e proxectado cara a obxectivos. Ao noso entender, isto pasa, en primeiro lugar, pola recapitulación dun conxunto de saberes, tanto aqueles xa desenvolvidos e adquiridos polos actores involucrados na dinamización lingüística na súa práctica laboral, como os recollidos na bibliografía e na experiencia científica en Galicia e noutros contextos sociais similares. En segundo lugar, pola elaboración dun currículo que abrangue tanto ferramentas críticas e discursivas para a reflexión sociolingüística, orientadas á adquisición dun discurso profesional unificado e relacionado coa súa labor, como recursos prácticos baseados nas necesidades cotiás detectadas mediante o traballo de campo.

En todo caso, ben se fale de actitudes, motivacións, competencias, intencións ou condutas, a formación dos profesionais é un espazo que ofrece boas perspectivas de cara a cumprir os obxectivos de administracións, empresas e familias, na medida en que xa é un dos valores fundamentais considerados nos procesos de selección, especialmente cando se quere garantir que as prácticas persoal educativo responde ao programado, como no caso das actividades con inmersión lingüística en inglés.



## 7. As asociacións deportivas

### 7.1. Introducción

Máis aló dos espazos de actuación pública e fóra das dinámicas dos intereses mercantís, existe un terceiro conxunto de iniciativas que na actualidade están a prover unha parte importante dos programas á infancia. O sector asociativo complementa/coordina a oferta das empresas privadas con diferentes actividades para todas as idades. Entre elas, as actividades deportivas semellan ser as máis populares entre a xuventude da comarca (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021, p.155). É por isto que entre todas as asociacións que ofertan actividades para a infancia, decidimos atender os modelos de xestión lingüística neste eido particular. Ao igual que nos colexios e nos servizos de conciliación, as dinámicas desenvolvidas nestes espazos de socialización infantil caracterízanse, entre outras cousas, por estar deseñadas e dirixidas por adultos de cara á consecución de obxectivos formativos ou á adquisición polos cativos de certas competencias. Este carácter educativo, máis ou menos explícito, xustifica en parte a atención neste traballo ao asociacionismo deportivo como espazo reprodución ou cambio da lingua familiar, xunto coa escola e as empresas de servizos á infancia. Pero por outro lado, existen tamén características distintivas deste eido que invitan a pensar nas posibilidades particulares dunha intervención nel en materia lingüística.

A diferenza de escolas ou empresas, neste *terceiro sector* atopámonos con entidades que nin son xestionadas polos poderes públicos nin teñen intereses lucrativos (De la Torre 2003). Como tales, susténtanse na base comunitaria, na autoxestión e na autorregulación, aparecendo como respostas da sociedade organizada a necesidades non cubertas pola actuación pública ou empresarial. Son os alicerces do que a día de hoxe entendemos como a sociedade civil (Chaves-Ávila 2017a, 2017b; De la Torre 2003; Mora 2010). Este marco social e ideolóxico, fundamental na definición do carácter cidadán das persoas e na consolidación de valores sociais (Mora 2010), redonda no seu interese como obxecto de atención da sociolingüística. Para o galego, a súa situación neste terreo é entón interesante en termos de socialización e reprodución lingüística, pero tamén como espazo para a conformación, expresión e reivindicación

dos valores sociais sobre o idioma. No asociacionismo vemos representados os intereses da veciñanza, as súas ideoloxías e obxectivos e as estratexias para os acadar polos seus medios ou co apoio dos poderes públicos e privados. Nas súas prácticas e discursos podemos ver, por exemplo, o grao de apropiación dos asociados das problemáticas polas que atravesamos o galego ou o alcance e a resposta aos intentos da administración local por influír na xestión lingüística destes espazos. Do mesmo modo, de cara á intervención vemos un potencial na súa capacidade de transferencia e transformación social a través das redes que compoñen o tecido asociativo.

### 7.1.1. O papel social do asociacionismo deportivo

Aínda que, como veremos, *os valores* teñen un papel protagonista no imaxinario dos entrevistados, o grao de consciencia da importancia do rol do asociacionismo na conformación da conciencia cívica e comunitaria, ou sequera do seu papel na educación das novas xeracións, é moi variable segundo a agrupación traballada. En primeiro lugar, isto está relacionado coa transformación estrutural do sector e o acercamento aos esquemas de funcionamento empresariais, froito da súa evolución cara a un modelo de prestación de servizos. Esta asimilación podería ir en detrimento da súa dimensión ideolóxica e reivindicativa e limitar as súas capacidades como motor de cambio (Mora 2010, Cháves-Ávila 2017a, 2017b). Especialmente naquelas agrupacións que traballan con cativos, parecería que as súas dinámicas se acercan cada vez máis ás das empresas de actividades extraescolares, quedando os socios practicamente convertidos en clientes. Por outro lado, a súa orientación deportiva e en especial o seu carácter federado leva a moitas delas a se focalizar exclusivamente na súa dimensión competitiva e como espectáculo. Nestas asociacións, os resultados deportivos acadados nas diferentes competencias constitúen un valor fundamental na construción da súa imaxe pública, convértense nun moi importante reclamo para os socios potenciais e polo tanto no seu principal motor de crecemento:

[...] loxicamente o club agora ten un caché na comarca de Santiago, digamos que está entre os clubs... os dous, tres clubs máis importantes de toda a comarca de Santiago. A nivel Galicia xa é un club pois... coñecido, moi coñecido e loxicamente pois xogar no [club] agora pois non é como xogar fai anos non? todo o mundo... os rapaces queren xogar no [club], queren... xa che veñen os rapaces que veñen aquí, os rapaces... moitos rapaces doutros equipos os pais te chaman porque queren... queren vir a xogar aquí. [...] eso si que... eso realmente é o que che abre as portas, non? Dos... dos... dos



rapaces que queres fichar ou que intentas fichar, non? (Director deportivo dun club de fútbol, en entrevista).

Cando é así, esta dimensión competitiva determina e mesmo esgota o conxunto dos seus obxectivos organizativos, e condiciona todas as decisións tomadas polos seus administradores, definindo o seu funcionamento ata o punto de achegalo en moitos aspectos ao das sociedades anónimas deportivas. Este enfoque é especialmente notorio nos clubs de fútbol visitados e queda reflectido, por exemplo, nas dinámicas de clasificación dos xogadores en diferentes equipos segundo a súa calidade ou nas dinámicas de fichaxe de deportistas, moitas veces mediante ofertas a xogadores doutras asociacións, mesmo nas categorías máis baixas.

A focalización na práctica dunha disciplina determinada —fútbol, patinaxe etc.— característica do asociacionismo deportivo e que semella acaparar a totalidade dos propósitos organizativos fará que calquera outra dimensión que se puidera considerar relevante, como a transmisión de valores, a educación ou a reivindicación, quede desprazada ou subsumida nesta. Emporiso, isto non significa que o ámbito deportivo quede excluído do papel social do asociacionismo ou mesmo non teña un potencial ideolóxico e práctico máis aló destas lóxicas case empresariais. A pesar da reorientación cara a un modelo *prestacionista*, as escolas e clubs deportivos seguen a manter unha característica elemental que define o sector asociativo e que o distingue dos outros actores traballados, que é o protagonismo outorgado á conformación de redes interpersoais e ao fomento do capital social (Chaves-Ávila 2017a, 2017b; De la Torre 2003). A participación asociativa, é unha forma de vinculación baseada fundamentalmente na confianza interpersonal dun xeito moito máis explícito que no caso das escolas e as empresas:

Porque isto é un *pueblo* [risas] entón, claro, me refiro, é o club que hai [...] *bueno* as redes sociais i polo boca a boca «ai a nena quere patinar» «ai i a onde a levas ti?» «ai, a tal sitio» «está contenta?» «*bueno*» [risas]. (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

Si, *bueno*, andamos coas redes sociais, pero como empezan aquí dende moi pequeniños, xa che digo, tres, catro anos, eu supoño que é máis o boca a boca ou algún cartel que poñemos aí de captación cando empezan as temporadas de adestramentos a portas abertas, e... pero é máis ben a boca a boca son todo case todo xente do Milladoiro. «Ti onde xogas?» «[neste equipo]» «eu quero xogar ao fútbol» «pois vente por alí». O 90% creo que é boca a boca. (Presidente dun club de fútbol, en entrevista).

Como puidemos comprobar, nas asociacións deportivas entrevistadas, estas relacións de confianza seguen sendo imprescindibles a día de hoxe para o seu funcionamento e a vía principal de atracción de novos socios. A través de familiares e coñecidos, as persoas interéñanse polas actividades desenvolvidas e rematan por se incorporar aos grupos. Isto coloca o trato persoal ou o *boca a boca* como elemento central na consolidación dos grupos e, en xeral, no establecemento de vínculos cara ao exterior da asociación.

A delegación neste papel do contacto interpersonal directo é tal que na práctica os clubs a penas requiren de accións publicitarias ou anunciativas para acadar os seus obxectivos. Un exemplo claro atopámolo no uso que moitos deles fan das plataformas de comunicación dixitais, imprescindibles nas empresas para a promoción das súas actividades. Na maioría das asociacións este tipo de ferramentas son ante todo unha canle de comunicación interna enfocada á divulgación informativa entre os propios membros, quedando o seu papel propagandístico relegado a un segundo plano. Na mesma liña, cando a asociación require de persoal externo para algunha función, os encargados das contratacións simplemente acoden a relacións de confianza dentro do grupo ou ben noutros similares a través da vinculación múltiple —pertenza simultánea a varias asociacións (Pena e Sánchez 2018)— dos asociados.

A maiores, aínda que a centralidade da práctica disciplinaria parecería ser unha característica universal deste sector, non son infrecuentes as entidades nas que a vertente competitiva non é tan asoballante. Isto resulta nun maior espazo para a diversificación das actividades, moitas veces de cara a fortalecer o seu carácter convivencial.

Sí de hecho parte de la filosofía del Club es esa, que además de incluir el patinaje federativo y... con técnica y bien reglado y tal, nos gusta que hagan convivencia los niños. Y de hecho todos los años celebramos de manera diferente, además original, el cumple del club. [Xúntanse nun local e] bueno pues llevamos allí... una comida. Siempre hacemos unas tartas, siempre hacemos repostería casera las entrenadoras y la directiva y lo celebramos allí. Pero luego también organizamos galas de Navidad, la gala de final de curso en verano... ¿Qué más? Tenemos ahora también la cena de navidad... a parte de la gala pues organizamos eh... la cena... también organizamos con otros clubs, bueno compañeros cercanos, convivencias. Aún tuvimos hace quince días una convivencia, la que hacemos juntamos nuestras patinadoras del [club] con, en este caso, las patinadoras del [outro club] de ahí, del concello de Oroso. Y entrenamos juntas, comen juntas, compartimos su forma de trabajar el patinaje con la nuestra que a lo mejor es un poco diferente y bueno, está genial porque siempre conocen a gente,

comparten un mesmo deporte... luego cuando se ven les encanta y la verdad es que está chulo también. Para mí es una parte muy importante además de hacer unos buenos entrenamientos. (Secretaria dun club de patinaxe, en entrevista).

Estes nexos interpersoais e coa entidade refórzanse na súa flexibilidade e capacidade de transformación ao longo do tempo. Ao contrario que, por exemplo, na escola, os individuos poden estender e diversificar a súa participación asociativa ao longo da súa vida e variar o seu encaixe estrutural nun grupo nas diferentes etapas vitais. Aínda que nun primeiro momento a afiliación poida estar orientada á obtención dun servizo, moitas socias e socios desenvolven un sentido de pertenza que os leva a se involucrar coa asociación de xeitos diversos. Así, unha nena que entra como usuaria dun servizo, pode nun momento pasar a facer labores de voluntariado, por exemplo encargándose das máis pequenas, e posteriormente quizais chegar a traballar na asociación ou mesmo pasar a formar parte dos organismos xestores do proxecto. Esta posibilidade de adaptación entre a institución e os procesos vitais dos participantes distánciada das outras entidades traballadas e posibilita a extensión da participación das persoas no tempo. Ao abranguer diferentes etapas etarias, podemos dicir que no tecido asociativo se produce un tipo particular de convivencia interxeracional:

[...] dependendo de quen se ofrezca [como voluntaria], aceptamos ou non aceptamos ou asignamos tarefas adecuadas ao seu grado de responsabilidade. Facemos todos os anos dúas veces ao ano campus: en vacacións de Nadal e no verán. E por exemplo elas xa empezan indo... non teñen idade para participar do campus aos dezaseis ou así xa... [Entrevistadora: xa son moi maiores para ir a un campus deses] pero si queren seguir asistindo entón se lles da a oportunidade de ir como *mini-monis*, o que dicimos nós, as *mini-monitoras*. Non collen a responsabilidade pero van aprendendo. Van... si, ofrécese elas (Secretaria dun club de fútbol, en entrevista).

En resumo, unha asociación materializa ante todo unha rede de relacións baseadas na confianza mutua<sup>1</sup> e construída sobre o trato directo entre as persoas. Estes vínculos establecidos poñen en contacto redes preexistentes fundamentais para o correcto funcionamento orgánico das iniciativas, converténdose na vía principal

---

1 Para ver máis sobre o papel do asociacionismo no establecemento da “confianza xeneralizada” véxase Pena e Sánchez 2018.

de captación de novos membros e determinando os recursos humanos dispoñibles, ao mediar nos procesos de contratación e voluntariado. Preguntámonos entón polo impacto do tipo de relacións lingüísticas establecidas neste sector sobre as prácticas dos seus participantes e a súa capacidade para transformalas e transferirse a outros ámbitos da vida social a través das redes sociais que aglutina.

Na mesma dirección, vemos que o tipo de relacións establecidas permiten a participación activa dos seus membros ao longo de toda a súa vida, fomentando a convivencia interxeracional e unha disposición proactiva. Neste sentido, entendemos que as estruturas de solidariedade e confianza que as asociacións explicitan e a súa capacidade de crear comunidade son de grande interese de cara á construción da base social que calquera proxecto transformador require. Os membros das asociacións implícanse nas problemáticas asumidas por estas, dando lugar a procesos de apropiación e transferencia ideolóxica a outros eidos a través das súas canles, aparellando o desenvolvemento de diversas iniciativas de base. Consideramos que este dinamismo, capacidade mobilizadora e permeabilidade son relevantes para afondar na comprensión da actual posición social do galego e atender procesos como a transmisión interxeracional da lingua, o cambio lingüístico e a desgaleguización das novas xeracións, pero sobre todo de cara ao deseño de posibles intervencións e a dinamización lingüística.

## 7.2. A xestión lingüística nas asociacións deportivas

### 7.2.1. As asociacións visitadas

Nesta investigación atendemos a un total de sete asociacións deportivas, quedando reflectidas na mostra a práctica totalidade deste tipo dun concello periurbano. A selección fíxose conforme ao seu alcance ou popularidade e a características cualitativas dos seus proxectos. Para esta análise baseámonos no material recollido en sete entrevistas individuais a membros das súas directivas. Por disciplina e tipo de asociación, temos tres clubs de fútbol e unha escola de fútbol sala, un club de voleibol e dous clubs de patinaxe. Só un dos clubs de fútbol é exclusivamente feminino. Os outros dous decláranse mixtos aínda que na práctica son eminentemente masculinos, e a escola é igualmente mixta. O resto de clubs deportivos son femininos, algúns por constitución e outros de facto.

En canto ao seu tamaño, en todas as entrevistas sinalaron o crecemento experimentado nos últimos anos, chegando a quintuplicar ou sextuplicar o número de

usuarios algunhas delas. Claramente, isto fala dos procesos demográficos nos que está inmerso o periurbano da capital galega e pon de relevancia o peso deste sector no conxunto das actividades infantís. As asociacións futbolísticas son sen dúbida as que teñen un maior número de socios, dando servizo a trescentos ou catrocentos nenos nos equipos mixtos. No outro extremo, atopamos as asociacións de patinaxe e a de voleibol, algunhas por baixo do centenar de deportistas. No referente ao ámbito de acción das súas actividades —exhibicións, competicións, xuntanzas etc.—, salvo eventos puntuais a nivel nacional dalgunha delas, a xeneralidade quedan circunscritas ao espazo autonómico e mais frecuentemente á área comarcal.

Respecto ao perfil dos seus socios, é natural que calquera tipo de entidade, organización ou institución social, na medida en que agrupa ás persoas conforme a criterios e afinidades establecidas, exerza na práctica de filtro social e determine as características sociolóxicas dos seus participantes. Porén, aínda que cando falamos de nenos e nenos existan servizos que os agrupan dun xeito máis transversal —ben polo tipo de necesidade que atenden, como os comedores, ben por ser obrigatorios, como a escola<sup>2</sup>— as persoas acoden ás asociacións levadas, en primeira instancia, por unha atracción ou afinidade cara á súa actividade central. No caso das asociacións deportivas, interesados pola práctica dun deporte concreto.

Bourdieu explica estas eleccións a través do encaixe do simbolismo que envolve ás disciplinas e á propia práctica deportiva no *habitus* dos individuos. Afondando nos procesos de adquisición do “gusto” polo deporte e na demanda de produtos deportivos, o sociólogo identifica as formas nas que estas preferencias se distribúen socioloxicamente e atopa consistencias segundo o nivel educativo, a idade, o xénero ou a ocupación (Bourdieu 1993; 2007, pp. 173 e ss.). No noso caso, tamén vemos correlacións entre o tipo de club ou o deporte practicado e o perfil sociolóxico dos seus afiliados. Como xa vimos, as asociacións femininas son de voleibol ou patinaxe, mentres nos equipos de fútbol mixtos a súa masculinización é innegable. Por outra banda, vemos unha diferenza cualitativa significativa entre a proposta destes últimos e o club de fútbol feminino, precisamente na súa transgresión da idea socialmente asentada de que o fútbol é un *xogo de homes*<sup>3</sup>. Esta vertente, poderíamos dicir, reivindicativa, podería

---

2 Obviando que a distribución nestes espazos dista de ser homoxénea e con facilidade atopamos con facilidade diferenzas de clase ou hábitat de procedencia.

3 Ou visto doutra maneira, na asunción dun discurso máis recente: que o fútbol *xa non é só un xogo de homes*.

implicar un peneirado ideolóxico que quede reflectido na súa composición interna e representado en factores como o nivel socioeconómico medio ou as predisposicións políticas dos participantes.

Dado que este tipo de características sociolóxicas gardan estreita relación cos perfís lingüísticos das persoas (Seminario de Sociolingüística 1995, 2008), este xirgado social e ideolóxico que fan as asociacións determina en gran parte a configuración do seu ambiente e prácticas lingüísticas. Volvendo aos clubs de voleibol, patinaxe, fútbol feminino e mesmo á escola mixta, poderíanse relacionar cun *habitus* urbanita e de clase media ou media-alta e polo tanto máis castelanizado. Á vez, o carácter vindicativo dalgunhas destas asociacións, que procuran ir máis aló do modelo prestacionista ou competitivo, podería atraer perfís políticos e ideolóxicos que tamén se reflicten nas prácticas e actitudes cara ao galego.

Pola contra, os clubs de fútbol mixtos asemellan ser os máis centrados de xeito exclusivo na competición e no espectáculo deportivo, e aglutinan maioritariamente poboación masculina de nivel económico medio e baixo. No contexto do periurbano, isto implica unha alta concentración de nenos de orixe rural e cun perfil sociolingüístico familiar fundamentalmente galegofalante, pero tamén unha presenza máis marcada de rapazada de orixe estranxeiro, xeralmente castelanfalantes:

Dentro da comarca quizais tamén economicamente sexamos dos clubs máis baratos. Calquera club de fútbol ándache sobre os trescentos euros ao ano, trescentos e pico, cincocentos, e nós cobramos cento vinte. Entón, xa a zona onde estamos non é así moi tal, entón si que é atractivo eso. (Presidente dun dos equipos de fútbol mixto, en entrevista).

No, da lingua... da lingua no. Si temos a veces, eh... temos moito... moitos xogadores de fóra, e si que temos moito xogador de... de Hispanoamérica. Moito xogador venezolano, colombiano, temos... pois hai moitísimo. Sobre todo venezolano hai moito. Pero *bueno*, nese sentido nunca tiveron... nunca tiveron problemas co tema da lingua e... temos... temos un chino, temos... tamén como agora, *bueno*... pois outro é... se globalizou todo evidentemente. Temos un montón de nacionalidades aquí. Pero si que a lingua non... non... nunca tiven nin... *bueno*, nunca tiven así problemas... É o que che digo, hai adestradores que adestran en galego, outros que adestran en castelán e simplemente non... non... ningún pai dixo nada por eso nin... nin a favor nin en contra. Nunca... nunca foi algo que nos... [non foi un tema que saíra] No, no. Nunca

foi un tema que nos dixeran nada. (Director deportivo doutro dos equipos de fútbol mixto, en entrevista).

Vemos entón que esta característica das asociacións como filtros sociais é importante para entender a situación do idioma en cada un dos clubs visitados, pero tamén é básica para a análise e deseño dos modelos de xestión da diversidade lingüística aplicados. Ao determinar aspectos como o nivel de heteroxeneidade lingüística e cultural dos grupos, condiciona o clima lingüístico e a situación das cativas e cativos como falantes respecto ao grupo no que se integran. Paralelamente, pon de relevancia o papel do tecido asociativo como axente de cohesión e a súa transcendencia como xestor da diversidade social. Neste aspecto, consideramos a xestión lingüística unha ferramenta indispensable para unha axeitada integración dos menores.

Da mesma maneira, estas características dos clubs son chave para comprender os procesos formativos e socializadores no seu seo, e polo tanto o seu rol nos procesos de reprodución ou cambio lingüístico nun sentido amplo. Por exemplo, parece interesante pensar como en espazos actualmente tan xenerizados como unha aula de patinaxe non só se lles está a ensinar ás nenas a practicar un deporte, senón que en certa medida, se lles está a aprender tamén un xeito culturalmente determinado de ser nenas. Sabendo que factores como o xénero son determinantes no desenvolvemento do comportamento lingüístico dos axentes (Buxó 1983; Trudgill 1972; Labov 1966; para Galicia véxase Suárez 2010; Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016), preguntámonos polo papel destes espazos nos procesos de recreación e produción de actitudes, normas e pautas de comportamento social que afectan ao idioma.

### 7.2.1.1. As persoas entrevistadas

Para pechar este apartado, e antes de pasar á análise discursiva, cómpre falar dos perfís dos nosos interlocutores. Para as entrevistas, escolleuse un membro do equipo directivo de cada unha das asociacións: o presidente dun dos clubs de fútbol e o do de voleibol; a presidenta dun dos clubs de patinaxe; a secretaria do outro e a do club de fútbol feminino; o director deportivo do club de fútbol mixto restante e mais unha directiva da escola de fútbol sala<sup>4</sup>.

---

4 De acordo aos datos dos que dispoñemos, hai quince anos o asociacionismo deportivo era un sector laboral fundamentalmente masculino, cun 75% do emprego remunerado desempeñado por

Decidimos entón, neste apartado, limitar a mostra ao persoal directivo dos clubs e aproximarnos ao seu funcionamento desde esta perspectiva. Por suposto, esta elección metodolóxica ten implicacións que definen o alcance e o enfoque das nosas observacións, carrexando as súas vantaxes e inconvenientes. Na educación formal e nas empresas de servizos á infancia, fixéronse entrevistas a distintos niveis, incorporando ao dos empresarios, direccións e coordinadores, o punto de vista do monitorado e do profesorado. No canto diso, no caso do asociacionismo pareceunos abondo centrarnos nos postos de maior responsabilidade, onde podiamos atopar as maiores diferenzas —as prácticas dos adestradores contratados non semellan tan diferentes entre empresas e asociacións— e a visión de conxunto que precisabamos para complementar o resto de metodoloxías aplicadas. En resumidas contas, decidiuse procurar olladas que nos permitan comprender as organizacións dun xeito global e en relación ao resto de axentes e institucións que, de feito, determinan os seus marcos de acción e modelan a súa xestión lingüística mediante políticas.

Sobre eles, podemos destacar que a súa labor é voluntaria e non remunerada, e polo tanto require dunha implicación persoal coa asociación e o deporte promulgado. Moitas veces son escollidos polo resto de asociados, polo que en certa medida son representantes dos seus intereses. Ademais, ao igual que os directivos das empresas, son a fonte fundamental de ideoloxía do club e mediante a súa actividade procuran definir o espírito da asociación e as prácticas dos seus usuarios.

### 7.2.2. A perspectiva das directivas, a filosofía das asociacións e os seus modelos de xestión lingüística

[...] os directivos somos os que voluntariamente levamos isto adiante: buscamos financiamento, dámoslle a ideoloxía ao club e somos os xefes, digamos, dese equipo técnico. E sempre tendo en conta que a asemblea xeral, que son os socios, son o órgano de goberno, realmente, da asociación. E son os que nos votan a nós. *Bueno*, votan á

---

homes e ca mesma porcentaxe de ocupación nos postos directivos (Chaves-Ávila 2017a, pp. 60 e ss.). Sendo que estes datos poden ter mudado nos últimos anos, é probable que continúe a ser un sector bastante masculinizado. Porén, a nosa mostra é parella cun predominio feminino. Sen dúbida, a presenza maioritaria de mulleres está en relación coas disciplinas recollidas, reforzando a idea da súa *xenerización*. Por outra banda, é certo que desde as administracións, e sobre todo desde a administración local, parece que se está a fomentar activamente o deporte feminino. En especial mediante a subvención.



presidente... á presidenta, e eu decido con que equipo traballo. (Membro da dirección do equipo de fútbol feminino, en entrevista).

Entendemos que a filosofía que guía o funcionamento das asociacións xorde da posta en relación dos intereses dos seus afiliados. Por outro lado, a orixe privada e non lucrativa, unida a unha situación financeira moitas veces precaria, fan que o sector asociativo dependa fortemente do traballo voluntario e do esforzo persoal dalgúns dos usuarios máis vinculados coas iniciativas. É por iso que entre eles existen diversos graos de participación e apropiación dos proxectos e polo tanto tamén de influencia dos seus puntos de vista na súa constitución. Como resultado, a ideoloxía das asociacións e clubs deportivos quedará moi definida pola perspectiva dun número reducido de axentes e as súas opinións, actitudes e políticas lingüísticas marcarán fortemente os modelos de xestión vixentes. Pola súa posición e polo nivel de compromiso requirido, a maior influencia atopámola nos equipos directivos.

Ao igual que no conxunto dos usuarios, o seu perfil sociolóxico varía segundo o estilo asociativo e a disciplina practicada, tratándose entón dun colectivo heteroxéneo en termos de xénero, orixe socioeconómica, hábitat ou nivel educativo. En conxunto, estes factores condicionarán a súa fala, pero tamén o xeito de interpretar a realidade sociolingüística galega, as súas actitudes e políticas persoais e, con elas, os modelos de xestión desexados para as organizacións que administran. Respecto ao idioma, ao parecer as asociacións de fútbol mixtas contarían coas directivas máis galeguizadas, mentres a patinaxe ou o voleibol se atoparían no outro extremo. Entre os nosos interlocutores, diremos que tres foron criados en galego e catro en castelán, e todos salvo un converxeron nas entrevistas ao idioma das enquisadoras:

Home, penso que nós temos unha lingua moi bonita que é o galego, a mi de bonita... é unha lingua precursora do castelán, entón claro, cando ías á Nosa Señora do Rosario... Primeira literatura escrita, non? Entón entendo que ademais é un idioma diferente, por exemplo do vasco... ou do *euskera* ou do catalán. Ten moita máis proxección o galego que outros idiomas de outras autonomías, porque ti cun portugués ou un brasileiro, ás malas, enténdeste. Hai cousas que non, no? Pero hai moitas cousas que si. Entón entendo que... que... que dende as institucións e dende a Xunta se fomenta o uso da lingua, pero no se impoña. O que non estou de acordo é que haxa ningún tipo de imposición. Despois a xente, libremente, yo... defendo... defendo a miña lingua e entendo a xente que sea incluso unicamente *galegoparlante*. E de feito tínhamos un veciño, un rapaz *xoven*, que ese rapaz non sabía falar... non sabía castelán. Nada,

eh! Os pais queren educalo, así pois oe, isto é un tema de libre elección. O que ti tes que ser é respectuoso con ese rapaz e cos seus pais. Se eles queren ensinalo así, que só aprenda esa lingua, pois oe. É unha cousa túa. Pero así será o futuro, mellor ou peor, eso tamén é cousa túa. Non é nin miña, nin túa, nin túa, é cousa delas. E está acorde a lei? Si. Temos dúas linguas? Si. Pois xa está, ti escolles na que queres falar. (Presidente do club de voleibol, en entrevista).

No terreo das actitudes, atopamos entre eles predisposicións explícitas positivas cara á lingua galega, a súa introdución activa a todos os niveis e tamén da participación do asociacionismo deportivo na súa dinamización. Unanimemente, recoñéceselle ao galego un valor simbólico, identitario e patrimonial que facilita a adquisición como elemento referencial dalgúns dos clubs e xustificaría, por exemplo, o seu uso preferente nos rexistros formais e mesmo a aceptación dun certo nivel de intervención dos poderes públicos para garantir a súa presenza. De acordo aos seus testemuños, estas opinións serían extensibles ao conxunto das usuarias e usuarios, salientando que os episodios de conflictividade por motivos lingüísticos e, en particular, aquelas que involucran á lingua galega son infrecuentes e polo xeral asociados a problemas puntuais de competencia, especialmente no caso de familias inmigrantes:

Non protestar, senón dicir «ah é que en galego» ou... por exemplo na folla de inscrición, que nós temos todos os datos en galego, igual... non sei, enderezo, unha palabra igual que unha persoa que non identifica tanto co castelán... «es que enderezo...» ao final acabas entendendo, non? Che poñemos máis datos que tal. Sabes o que é o enderezo. Algún ten feito comentarios, pero non como protesta «ah está en galego» chócalle pero non como protesta. (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

Por outro lado, a carón destas actitudes positivas rexistradas, vemos que o discurso dos nosos interlocutores tampouco está exento dalgúns dos preconceitos e actitudes negativas máis frecuentes. De novo destacan, a pesar das sinaladas opinións favorables á intervención dos poderes públicos nesta materia, o discurso da imposición e as aproximacións individualistas e pseudoliberais cara á xestión lingüística. Este xeito de achegarse á realidade dificulta a consolidación dun modelo de xestión proactivo e a expansión das políticas explícitas máis aló dos soportes formais:

Home, a ver, eh... no tema da... por exemplo, da comunicación cos pais e todo eso, mmm... que de feito nós facémolo, si creo que se debería... *bueno*, non de esixir, porque

esixir creo que non se debe esixir nada na vida, *bueno*, porque... plantar as cousas por... por... por lei, por norma, porque ten que ir todo así... Entón claro, temos que ter un pouco de liberdade de escolla nas cousas. Pero si que se... somos galegos, evidente, estamos en Galicia e debía... a comunicación debía ser... debía ser... debía ser a nivel institucional, eu creo que todo fora en galego. De feito a nivel institucional si que é todo... [en galego] todo en galego. Porque... *bueno*, xa o sabedes vós, que vos vou dicir. Eh... concellos, deputacións, todo *eso* é en galego, Xunta, Federación é todo en galego, e... e que si te pos a nivel... de educativo, lingüístico, de estar no momento de adestrar e todo *eso*... pff... a ver, o fútbol ten un compoñente complicado, sobre todo [...] o fútbol é un deporte moi pasional, moi visceral, moi tal. Aínda que, por suposto, ten a súa parte educativa que é fundamental... Pero mmm... esixir... esixirille aos adestradores que falen sempre nun idioma, tanto... *bueno*, en galego sería o caso este. Non sei hasta que punto sería... sería [...] produtivo. *O sea*, non sería negativo, evidentemente... non lle vexo nada... non lle vexo nada negativo, pero si poñer un tope. Dicar «*oye pues mira*, temos que... hai que intentar falar sempre en galego porque *bueno*, hai un... de... hai un... por normativa falar en galego». Non sei hasta que punto sería *eso*... creo... positivo de todo. *O sea*... (Director deportivo dun club de fútbol, en entrevista).

As prácticas orais téndense a considerar unha decisión de cadaquén e polo tanto pénsase que o manexo das relacións lingüísticas das actividades debería quedar nas mans dos seus participantes, neste caso nas relacións espontáneas entre cativos e adestradores. De feito, son poucos os casos nos que se declarou ter tentado intervir nas prácticas lingüísticas dos adestradores/as durante o seu traballo e en todos eles resultou un esforzo van.

Outra liña discursiva recorrente fai referencia aos receos cara á normativa. A práctica totalidade dos entrevistados expresaron nalgún punto das entrevistas unha actitude pouco favorable ao proceso de normativización do idioma, sinalando, a súa volatilidade e arbitrariedade. Particularmente interésanos destacar que isto serviu en moitas ocasións como xustificación dunha baixa competencia nesta lingua e con ela desculpar moitas das reticencias para o seu uso cotián:

Actualmente o galego unha cousa é falalo e outra cousa é escribilo que cambia... cambia moitísimo, non? Cambia moito, entón... como non teño o que che dicía antes, non teño esa... suficiente... sei que vou... sei que vou meter a pata entón, *tate* quieto, faino... faino ben como sabes e entón... e non metas faltas de ortografía nin palabras noutra lingua... [Risas]. (Director deportivo dun club de fútbol, en entrevista).

De todos os xeitos, ao igual que nos outros casos traballados, a posta en práctica destas actitudes varía segundo factores coma o idioma habitual e, sobre todo, as ideoloxías lingüísticas individuais.

Respecto aos modelos de xestión lingüística dos clubs visitados, vemos unha menor varianza entre as iniciativas dos clubs deportivos ca no caso das empresas de actividades extraescolares, onde podíamos identificar diferentes xeitos ou estilos de entender esta, sobre todo no referente á incorporación da lingua galega. Da análise do material recadado, podemos extraer que no sector asociativo as políticas explícitas son poucas e xeralmente de “baixa intensidade”. A meirande parte dos entrevistados nunca se cuestionaran o modelo de xestión lingüística aplicado, máis aló da elección dunha ou doutra lingua nas comunicacións formais e por escrito:

Bue... a verdade é que algo que non nos... non nos *plantexamos* nunca. Pero... non sei contestarche neste momento [risas] Sería... Tería que darlle unha volta e ver... oe, pois igual ver co... pros, ver os contras de... de todo iso e... pero *bueno*, e aten... o que che comentei antes da... na mesma resposta de antes. Eh... así a... rápido, non lle vería tampouco ningún problema. Ningún problema. Nada negativo, vamos. Nada negativo. Non sería nada negativo. (Director deportivo equipo de fútbol, en entrevista).

Deixando a un lado os casos nos que as directivas contan con persoas abertamente activistas progalego, as disposicións que semellan máis determinantes na definición das políticas lingüísticas aplicadas son as que afectan á súa maneira de entender o compoñente educativo. Ao traballar con poboación infantil, o valor instrutivo das actividades deportivas aparece reconecido en todas as entrevistas dun xeito ou doutro:

A ver, o obxectivo digamos do club é formar nenas xogadoras. Nenas e xogadoras, *o sea* na mesma persoa. Entón a través do fútbol sala si que... utilizamos como vehículo para formar en valores, para formar en saúde, en hábitos de hixiene... Entón si que o obxectivo é o xogo do fútbol, pero aproveitamos porque temos alí familias e nenas que están... facemos moitos... moitos non, todos o que podemos, en defensa da muller en contra da violencia. Despois todos os anos facemos algunha formación en primeiros auxilios para as nenas, algún ano se puído facer para as familias tamén pero depende de quen veña ou do formato que consigamos facer *eso*. En nutrición colabora con nós a nutricionista do Concello, tamén facemos... despois agora temos tamén un médico no club dende a tempada pasada que está para todas as nenas, porque no club a pesar de que sempre nos clubs o obxectivo é o primeiro equipo que é o que vai despuntado

nós sempre facemos todo para todo o club para todas as nenas, e ese médico tamén está axudando moitísimo a que as nenas aprendan a coidar o corpo, tanto o que meten dentro como o que fan con el. (Secretaria do club de fútbol feminino).

O maior valor é a práctica do deporte. O compañeirismo. Todo... todo o que *sea* referente aos valores, en si mesmo, do propio deporte: respecto cara os demais, respecto cara o contrario, fomento da vida saudable... Basicamente é *eso*. Máis nun deporte coma o noso. [Un equipo feminino dun deporte minoritario]. (Presidente do equipo de voleibol, en entrevista).

Sobre todo, os nosos interlocutores coinciden en sinalar a importancia das súas actividades na adquisición dunha serie de valores, polo xeral vinculados á convivencia e á práctica deportiva, como a solidariedade e o respecto, o esforzo e a superación ou o coidado persoal e a saúde. Porén, dependendo de a quen lle preguntemos esta dimensión do asociacionismo enfocada á infancia pode ser considerada ou non educativa nun sentido estrito, por exemplo establecendo unha oposición entre o tipo de formación recibida nestes espazos e a escola ou a familia. A impresión xeral é que o grao en que os clubs asumen un compromiso co seu papel na formación das xeracións futuras condicionará a percepción das súas necesidades e intereses en materia educativa, incluíndo aquelas orientadas á aprendizaxe dos valores inclusivos e da interculturalidade. Por suposto, estas afectarán tanto ao galego, determinando o seu encaixe actual e futuro, como ao conxunto das prácticas lingüísticas.

Como é esperable, esta valoración do compoñente educativo non será igual nunha asociación como o club de fútbol feminino, no que a directiva conta cunha elevada presenza de profesionais do ámbito escolar e pedagóxico, que noutras nas que o nivel profesional ou o académico dos administradores é máis variable. O xa falado carácter temático e eminentemente competitivo dos clubs de fútbol ou do de voleibol favorecerá a focalización no adestramento e no xogo e a limitación dos obxectivos a este terreo. Polo tanto, a xestión lingüística tenderase a considerar algo alleo aos seus propósitos, favorecendo a desatención e as políticas e actitudes contrarias á intervención nesta materia. Por outra banda, cando os participantes recoñecen no seu proxecto unha vertente explicitamente educativa, como nalgún dos outros exemplos traballados, semella máis doado que aparezan ámbitos de acción máis aló do adestramento e do xogo nos que podería haber un oco para o tratamento da lingua. Nalgúns destes casos, isto pode chegar a quedar reflectido no proxecto ideolóxico dos clubs, na definición

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

de certas políticas lingüísticas e no establecemento polas directivas dalgunhas pautas de xestión lingüística:

A ver é complicado, porque... ao final é unha... os pais traen os rapaces aquí a xogar ao fútbol. Que lle impoñas a maiores outras cousas impostas vai ser complicado. Intentas introducir ti, pois igual é posible pero é complicado. Moi difícil. (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

[...] todo o mundo sabe que [o noso] é un club que trata de promover o galego, non? En xeral. Incluso as nenas que... que están dentro do club e demais o saben, a pesar de que na maioría son castelanfalantes. Que seguro que o vas a preguntar por aí, xa cho digo, pero... E que se trata de promover o galego, en xeral [...] (Presidenta dun dos clubs de patinaxe, en entrevista).

Con todo, non podemos dicir que atopamos en ningunha das asociacións visitadas un proxecto lingüístico equiparable ao dalgunhas das empresas ou centros escolares e, ao contrario que nestas, tampouco aparece nunca a cuestión lingüística como un elemento ideolóxico central ou artellador dos proxectos.

### **7.2.3. Características xerais da xestión lingüística no asociacionismo deportivo**

En maior ou menor grao, todas as asociacións deportivas constrúen o seu proxecto ao redor do adestramento e a competición e calquera outro propósito semella estar nun segundo plano. Ao non existir na filosofía dos proxectos unha problematización da cuestión lingüística nin obxectivos nesta dirección, poderíamos describir o modelo de xestión no asociacionismo deportivo como pouco intervencionista. Na práctica, isto tradúcese nunha indefinición das prácticas e criterios adaptados neste mundo xunto cun baseamento case en exclusiva na inercia das pautas sociais máis espalladas. As medidas asumidas en materia lingüística, de habelas, acostuman tomarse a remolque de disposicións da Administración local e polo tanto quedarían, segundo o recollido, acoutadas aos espazos comunicativos de maior formalidade. Considerando que unha parte importante das traballadoras e traballadores do sector asociativo do periurbano son castelanfalantes e o grao de castellanización da poboación infantil urbana e inmigrante é maioritaria, ao igual que nos outros casos analizados, neste contexto

o modelo de *deixar estar* implica unha práctica eminentemente castelá e, de xeito colateral, desgaleguizadora:

Nas comunicacións que son oficiais do club teñen que ser en galego. Se non saben falar pásanmo a min e tradúzochas. Busca o tradutor e eu despois corríxoches e comunicamos oficialmente en galego. A nivel privado cada un... [...] Eu intento dicirlle que «oe, en galego, en galego» pero *bueno* hai adestradores que son uruguaiois... *bueno*... hai... *bueno*, falo como se houbera moitos. Hai un uruguaio. Hai que son casteláns, e despois... si que... son galego pero non... eu... case todos os que oio falan en castelán cos rapaces eh. (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

Ao non se contemplar entre os obxectivos das organizacións a promoción do galego máis aló dos usos prescritos polas administracións, parecería que o impacto “galeguizador” das actividades dos clubs deportivos é, cando menos, reducido:

Ao contrario... [o crecemento da asociación] influíu incluso para ben... eu penso que cando o club comezou non había nin unha soa nena que nos falase galego e agora ao crecer hai nenas que co grupo de iguais falan en castelán, pero na casa falan galego e a min me responden en galego. E... son poucas, pero si. Entón, por exemplo coas nenas que creamos o club non falaba galego ningunha a pesar incluso de ter nais galegofalantes, pero claro, se son nais galegofalantes que cambian a castelán cando alguén lle fala castelán... pois a nenas ven *eso* e co grupo de iguais falan castelán. (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

O tipo de xestión aplicada na maioría das asociacións deportivas semella implicar unha ‘submersión lingüística’ nun ambiente castelanfalante, que sen dúbida contribúe a consolidar o padrón social que constitúe esta lingua como a lingua principal na socialización dos cativos fóra do seu núcleo doméstico. Do mesmo xeito, nos casos nos que a presenza minoritaria de galegofalantes é máis acentuada, o establecemento do castelán como lingua de facto das nenas e nenos podería aparelar a súa invisibilización a ollos do educadores e compañeiros, imposibilitando así a aplicación das pautas de converxencia favorables ao galego que moitos dos entrevistados defenden no seu discurso:

Eh... os nenos eh... falan en castelán, eh... todos. Diríache todos, pero os pais no. Os pais falan... algúns falan en galego. [...] eu creo, os nenos, por exemplo, polo que vexo

hai pais que lles falan en galego aos nenos e os nenos falan en galego pero comigo non. Cos nenos si que me pasa máis [...] *O sea*, en castelán. Os nenos en castelán [...] Si é que claro agora pensando... por exemplo é que hai diferentes... como dicilo? Por exemplo, [noutro club] eu creo que hai nenas que con seus pais falan en galego pero coas compañeiras falan en castelán e comigo tamén. Aí si que pensando si que xera dúbidas... Pero... claro non sei se é... igual tamén é porque lles pasa o mesmo ca nós que como a veces nos comunicamos en castelán respóndennos en castelán entón claro, claro non poderíamos saber que inflúe en que, ou que é o que marca o idioma no que falamos... está... non sei, pero si que eu creo que os pais falan máis en galego ca os nenos. Moito máis, bastante máis. (Membro da directiva dun club de fútbol, en entrevista).

Eh... pues buena pregunta... es que yo creo... [ao mellor é algo que tampouco se percibe] claro, es complicado porque yo no sé realmente en casa, a lo mejor en el entorno, claro, familiar qué hablan. Yo como estoy acostumbrado ya desde que las conozco y me vienen a patinaje me hablan en esa lengua o bien en castellano o en gallego, pero no cambian eh... la mantienen porque [unha rapaza] que es una patinadora de Brión mantiene el gallego... a lo mejor quizás [outra rapaza], [...] sí que es una niña que sé que es gallegohablante, de hecho con la madre y yo con la madre hablo gallego porque la madre es gallego hablante y toda la familia hablan en gallego y [esta rapaza], por veces sí que es cierto que es una... y ya tiene una edad, porque claro te estoy hablando de una niña de quince años que entonces es más consciente de tema lingüístico y sí que es cierto que a lo mejor en algún entrenamiento sí que cambia ahí sí que cambia. (Secretaria dun dos clubs de patinaxe, en entrevista).

O resultado sería unha contribución pasiva do sector asociativo á progresiva desgaleguización dos infantes do concello, fundamentalmente das contornas rurais:

Si, algún rapaz que fala galego e despois cos compañeiros fala castelán, porque os compañeiros fálánlle castelán... pero que despois diríxese a ti e ves que lle falas galego e... fala galego. Non moitos tampouco... a maioría xa che digo son castelanfalantes. (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

Finalmente, na xestión da diversidade froito das migracións, reforza o asentamento no castelán dos cativos estranxeiros ou fillos de inmigrantes impedindo a súa galeguización. Como particularidade, comentar que aínda que os axentes recoñecen con naturalidade a utilidade do galego como ferramenta para tratar con nenos dos



países lusófonos, na práctica o seu emprego queda moi limitado. A consolidación do galego como lingua preferente na mediación deste tipo de relacións, ademais de ser atractiva de cara á integración dos cativos brasileiros e portugueses desde unha perspectiva verdadeiramente intercultural, contribuiría sen dúbida á proxección dunha imaxe positiva e de utilidade do galego e polo tanto a fomentar tamén o uso entre a poboación castelanfalante.

### 7.2.3.1. O papel do persoal ao cargo das actividades

Na práctica, a desatención á diversidade lingüística e o non establecemento dunhas políticas claras desde as directivas implica basicamente a delegación desta xestión no criterio do persoal ao cargo das actividades:

Non, deixámolo un pouco ao seu criterio. No momento que eles, oe... Tamén se ven que os rapaces teñen dificultades para... para... para entender as instrucións que lle está dando, *bueno* pois evidentemente el xa cambia ao castelán, ou cambiaría... de feito, agora do que estaba falando... hai varios, [un adestrador]... [...] vai todo en galego, [outro] fai todo en galego, [un terceiro] faino todo en galego, e... son os tres que se me veñen así á cabeza, rápido. Mais nunca tiveron problemas ne... [é dicir, xestionan eles un pouco] Xestionan eles un pouquiño o grupo, entón o grupo está... eles son os que están co... co grupo todo o día e son os que saben un pouquiño os... os problemas que poden... que lle poden xurdir nese sentido entón... evidentemente se un neno non me... non me... non me entende o galego *bueno*, pois evidentemente xa el cámbialle rápido ao castelán e... e sen ningún problema. (Director deportivo dun club de fútbol, en entrevista).

Preguntámonos entón polas características destes profesionais, pola súa formación e competencias, polos procesos de selección aos que se someten e como todo isto se articula coas súa xestión cotiá das relacións lingüísticas e en último termo co modelo aplicado nos seus clubs.

No sector asociativo, gran parte deste traballo é desenvolvido polos propios membros activos da comunidade, posto que sabemos que o traballo voluntario é un elemento indispensable para o funcionamento axeitado deste tipo de asociacións (Chaves-Ávila 2017a). No ámbito empresarial e sobre todo na educación formal vimos como os perfís sociolingüísticos dos traballadores gardaban relación coa súa profesión e experiencia formativa. Neste ámbito, ao provir os axentes de dentro dos

proprios grupos, podemos considerar que en conxunto os seus intereses tenderán a se sincronizar co modelo ideolóxico das organizacións. Ao ser así, debemos supoñer que gran parte do seu comportamento virá condicionado polas inercias establecidas nas organizacións. Por outra banda, tamén contan os clubs deportivos cun cadro de profesionais e especialistas que dan cobertura ás súas necesidades específicas e son fundamentais no desenvolvemento das súas actividades. Así, encontramos nos equipos técnicos persoal variado, do eido sanitario, centrados en labores de tipo administrativo etc. De entre estes, o que dirixe as dinámicas cotiás cos cativos, que ten un contacto máis estreito con eles e polo tanto unha maior relevancia na comprensión das prácticas lingüísticas cotiás da infancia nos clubs é o cadro de adestradores e adestradoras:

[Facedes algún tipo de convocatoria para a selección dos adestradores?]

No, mira normalmente ou é a través de chamada telefónica «oe faime falta un adestrador para o *alevín*» e «mira pois estache... Pablito que agora non está levando...», «oe Pablo queres vir adestrar ao [noso club]». *Eso*, é polas referencias que tes deles... ou... véñenche, ao contrario, «tes algún equipo?» Normalmente sempre hai algún sitio onde botar unha man. Entón... non hai selección. (Presidente dun club de fútbol, en entrevista).

Frecuentemente, o contacto e contratación deste persoal acontece a través das redes de confianza interpersonal das que falamos anteriormente, sendo que os traballadores son coñecidos directos dalgún dos socios; en certos clubs, especialmente nos de fútbol, podería ser unha contratación, por así dicilo, tipo *fichaxe*, no que a directiva contacta con algún adestrador que coñece dos circuitos competitivos; noutras ocasións, podería ser un proceso de contratación máis estándar, mediante a publicación dunha oferta de traballo e unha entrevista. En todos os casos, os criterios de selección son similares, primando a afinidade persoal e, sobre todo, os criterios de tipo técnico centrados na práctica disciplinaria e formativos:

En principio coñecementos de fútbol, evidentemente. Titulación, pois desde monitor... temos: adestradores co título de monitor que é nivel máis baixo dentro do fútbol o... é o nivel máis alto agora mesmo non temos ningún adestrador do AFA3. O AFA3 serían os adestradores que poden adestrar nacional primeira división e todo *eso*. Si que hai algún adestrador co AFA2 e algún adestrador co AFA1. Entón titulación, formación e despois pouco a pouco referencias que tes de... de se viñan doutro club que che pasan

un compañeiro doutro club e é bo adestrador, a entrevista con eles, e hai *feelings* e falas con eles e despois a experiencia... (Director dun equipo de fútbol, en entrevista).

Estes últimos son especialmente relevantes, pois habitualmente responden a requirimentos das propias federacións deportivas, que tamén adoitan impartir a formación esixida. Ao ser así, a centralidade da práctica deportiva nos procesos de selección de persoal será case absoluta. Aínda que nalgún caso se fai mención a criterios doutro tipo, como a sincronía coa filosofía das asociacións ou mesmo pedagóxicos, estes están lonxe de ser valorados na mesma medida que, por exemplo, no monitorado das empresas de servizos á infancia:

Hai un coordinador deportivo que é o que se encarga de toda a parte profesional digamos de.. dos... dos profesionais que... que traballan aquí. Se seleccionan pola calidade de coñecementos de fútbol sala e capacidade de ensino. É moi difícil, porque a maioría da xente está formada por... polos propios que estaban... e... e tamén se escollen polo compromiso co proxecto. Teñen que estar de acordo co... por exemplo, contratamos un adestrador que era un xogador impresionante, pero era machista e... tiven que botalo. Que dicirillo, que non. E despois tamén é moi excepcional esta maneira nosa de competir coas nosas... cos nosos valores, coas nosas regras. Nós competimos e queremos ganar pero non a calquera prezo, entón... *bueno*. (Secretaria do club de fútbol feminino, en entrevista).

En calquera caso, segundo os nosos testemuños, non parece que consideracións de tipo lingüístico interveñan xamais nestes procesos:

Non. A verdade é que *eso* é algo que non... que non... que non se mira. Non se mira si... [Vale] Si son máis galegofalantes ou castelán... non é algo que... que miremos. Non é algo [incomprensible] [risas] De feito non... non é algo que... se pasa... se pasa por enriba totalmente, vamos. [Pero pensas que debería ter unhas competencias en galego?] Ah, iso si, por suposto. Había... debía ter... debía coñecer, aínda que... non o fale, pero si, debe... debe comprendelo, debe entendelo e... a nivel lector, a nivel... todo. Pois oe, pois... que non é capaz de falalo, porque *bueno*, nós nun adestrador, por exemplo, nos interesa mañá un adestrador, porque consideramos que é un adestrador moi válido para aquí, pola forma de ser que ten, polos seus coñecementos sobre todo, e non é... non sei, é andaluz... claro, non lle vamos a esixir «oe, tes que... tes que falar galego cos rapaces» porque a ver, non vai a saber, evidentemente. [...] Agora, que si se... *sea*

capaz de comprender o galego, sexa capaz de... iso si que me parece importante, sería importante. (Director deportivo dun club de fútbol mixto, en entrevista).

Respecto á súa formación, como introducimos, o requisito fundamental é dispor das titulacións habilitantes esixidas polas federacións deportivas. Normalmente trátase dun diploma que permite adestrar ata certa categoría competitiva, aínda que tamén existen ciclos formativos e titulacións universitarias do ámbito deportivo que poden ser consideradas. De acordo ao que sabemos, ao igual que no caso do monitorado de tempo libre, actualmente estes programas son impartidos de forma exclusiva en castelán:

Non, de feito os cursos de adestrador danse en castelán. [Danse en castelán, non?] Danse en castelán si. A Federación Galega dáas... que a federación galega si a comunicación, a nivel de redes sociais e todo isto si que o fai todo en galego, pero á hora... á hora de dar os cursos fai todo en castelán, porque *bueno*, porque agora hai moita xente... *bueno*, de feito hai moitos adestradores que non son galegos e entón *bueno*, pois se dan todo... tódolos cursos se dan en caste... en castelán. (Director deportivo dun equipo de fútbol, en entrevista).

Pensamos que o feito de que esta formación se estea a impartir de xeito íntegro neste idioma, condiciona as prácticas lingüísticas dos profesionais máis aló das súas posibles carencias competenciais na lingua galega. Por unha banda, é certo que cada disciplina conta co seu corpus de tecnicismos e que no día de hoxe os vocabularios específicos, non só no ámbito deportivo, parecerían estar a sufrir un proceso de castellanización no que sen dúbida a formación dos traballadores ten un papel importante. Por outra, adquirir as súas competencias profesionais nesta lingua favorecerá que se acomoden ao exercicio da profesión nela e o rematen por asociar a esta.

Aínda que non temos referencias directas das competencias lingüísticas dos equipos técnicos, xa introducimos que nas directivas a estendida percepción negativa das competencias propias en galego é un elemento que determina as súas decisións lingüísticas cotiás. Ao igual que noutros dos casos analizados, a súa inseguridade á hora de empregar a lingua en determinados contextos fará que habitualmente procuren estratexias de verificación e corrección que volven pesados procesos como a redacción de documentos ou a publicación de contido nas redes sociais e contribúen a rexeitar o uso do galego ou limitalo aos espazos que se consideran máis indispensables. Entre os adestradores, a falta de referentes e a diferenza de oportunidades para o emprego

dunha ou doutra lingua poderían determinar a súa comodidade e manexo nos diferentes rexistros e así acabar por condicionar as súas decisións lingüísticas cotiás. Deste xeito, mesmo as adestradoras e adestradores que empreguen o galego como lingua habitual poderíanse ver empurrados con maior facilidade a desenvolver gran parte do seu traballo en castelán:

E [rede social], como empecei eu fai, pff... eu que sei, seis anos, sete anos, cando empezara coa conta de [rede social]. Empezouse en castelán e como é cuestión de comodidade miña, éme moito máis fácil meter noticias rápido, ás veces estoume encargando das noticias do club e tampouco... teño que metelas rápido, rápido, todos os partidos, cousas, éme moito máis cómodo a min metelo en castelán porque é unha lingua coa que sei que non me vou a equivocar nas faltas de ortografía, nas comas, nos puntos, todo isto, nas palabras. Que en galego si que vou a escribir en galego... como falo vou a escribir, ao final. Entón, se teño que ir a *Google* e ao tradutor tal, e corririxir e tal, lévame moito tempo entón... e non dispoño moitas veces dese tempo, non? Para... para poder facer... Entón, si, en [rede social]fácmolos todo en castelán, algunha vez podó meter algunha cousa en galego, que si que llo metemos, pero... mmm... [...] É unha cuestión... é unha cuestión de... de... de confianza miña de non meter a pata, loricamente, claro. (Director deportivo dun equipo de fútbol, en entrevista).

### 7.3. Reflexións finais. A importancia da política municipal na xestión lingüística do asociacionismo deportivo

Recapitulando, polo que vemos a formación do persoal ao cargo das actividades dos pequenos non garante ningunha competencia máis aló do estritamente deportivo. Se ben poderíamos atopar axeitadas e suficientes este tipo de competencias no caso do adestramento en adultos, pensamos que isto non é así cando tratamos con nenos e nenas. O asociacionismo deportivo debería ser consciente do seu papel na infancia para a construción de valores, opinións, crenzas, actitudes e na adquisición de coñecementos vitais e non só deportivos.

No estritamente lingüístico, a formación recibida polos traballadores, máis que ser inocua semella vogar a favor das dinámicas de substitución, ao reforzar a predisposición dos profesionais ao emprego do castelán sobre o galego. Neste contexto, fóra da iniciativa persoal e individual, o único incentivo real que poden chegar a ter

as adestradoras e adestradores para o uso do galego será a presión das directivas e, no último termo, da administración local.

Todo o sector asociativo depende en gran medida de recursos públicos, en especial dos de xestión municipal. No caso particular dos clubs deportivos, os concellos son unha fonte fundamental de financiamento, pero tamén os que os dotan das infraestruturas —locais, campos e polideportivos— que precisan para a práctica das súas disciplinas. Para acceder a este tipo de beneficios, as asociacións concursan en convocatorias específicas a través dun sistema de puntuación co que as administracións locais adxudican puntos aos criterios que consideran de interese social. Neste concello do periurbano onde estudamos o asociacionismo, os pregos contemplan neste sistema unha puntuación —modesta<sup>5</sup>— para a promoción do galego:

G. Promoción da lingua galega: ata 3 puntos.

Valorarase o uso da lingua galega na difusión (cartelería, páxina web, redes sociais...), na formación dos membros da entidade e no desenvolvemento das actividades, actos ou eventos da entidade. Para isto, achegarase todo o material gráfico que acredite o uso da lingua galega. Obterá 1 punto a entidade que acredite a difusión da cartelería en galego, 2 puntos a entidade que acredite a difusión da cartelería en galego e a utilización do galego en redes sociais e páxina web e 3 puntos a entidade que acredite a difusión da cartelería en galego, a utilización do galego en redes sociais e páxina web e a formación en lingua galega por parte dos membros da entidade, así como outras actividades de promoción da lingua galega que organice a entidade deportiva.<sup>6</sup>

Como vemos, as asociacións concursantes poderán acadar un máximo de tres puntos nesta categoría, para o cal deberán achegar o material documental acreditativo do uso do galego en diversos espazos, sen que se concrete moito nin o xeito de garantilo nin o tipo de documentos que o demostran. É certo que os dous primeiros apartados falan explicitamente dos soportes nos que o galego deberá estar presente e, ao tratarse de soportes nos que a escrita é protagonista, podemos chegar a intuír

---

5 A promoción do galego véñse valorando con ata tres puntos sobre cen. Para contextualizar, outros criterios como a participación en competicións ou a promoción do deporte feminino contan con vinte cinco e dez puntos respectivamente.

6 *Bases da convocatoria de axudas para promoción de actividades levadas a cabo no 2019 por clubs e asociacións deportivas* ([www.concellodeames.gal](http://www.concellodeames.gal)).

os materiais precisos para certificar o seu uso. Porén, o terceiro apela á formación en lingua galega dos equipos e á promoción mediante actividades, pero asemella máis vago na definición dos requisitos e a maneira de acreditalos. En parte debido a esta indefinición, a interpretación do que o Concello espera do asociacionismo en materia lingüística varía considerablemente duns clubs a outros, especialmente no terreo da oralidade e as comunicacións informais:

No [concello de periurbano] puntúa o facer algunha... algún traballo co tema da lingua. Fai dous anos ou tres creo que foi onde se meteu nos [pregos] e nos primeiros anos sempre tínhamos un pouco dúbidas de como era. Se era, pois facer [algo] cos pequenos ou un concurso de poesía, por poñer un exemplo, ou... a *realidad* era *eso*, porque nós entendíamos que o que implicaba, que si é obrigatorio é as publicacións do club: carteis, comunicacións na web, comunicacións nas redes sociais, facelas en galego. (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

Mentres algúns dos entrevistados consideran que a administración esixe a utilización do galego como lingua vehicular de todo o proxecto, requirindo por exemplo o seu uso nos adestramentos, outros entenden que o prescrito é moito máis limitado e que este tipo de usos quedarían exentos. Sobre todo no caso desas “outras actividades de promoción da lingua galega” non parece haber unha concepción moi clara do xeito de implantación, optando polo xeral por desenvolver actividades específicas orientadas á obtención desta puntuación extra. A cousa parece estar máis clara no que refire á escrita e aos soportes formais, onde polo xeral habería, segundo os nosos datos, un uso habitual do galego:

[Nos concursos do concello de periurbano hai unha puntuación] en el uso... en el empleo de... de la lengua gallega, sí que es cierto que nosotros, a lo mejor yo a diario como lengua utilizo el castellano y tal pero bueno indiscriminadamente y también gallego pero sí que es cierto que comunicados todos van en gallego, cartelería en gallego, comunicados a los padres en gallego, luego lo que es como lengua... vehicular de avisos y de tal, utilizamos el gallego y de hecho prima el gallego eh. Podéis ver nuestro los carteles avisos y entonces sí que utilizamos el gallego. Ahí sí, en redes sociales... a lo mejor es solo en el entrenamiento, en el día a día, entonces eso sí que lo tienen en cuenta, el empleo de la lengua. (Secretaria dun club de patinaxe artística, en entrevista).

Así e todo, tamén aquí vemos unha variabilidade, pois mentres a maior parte das asociacións pensan que para satisfacer os requisitos do Concello a lingua vernácula debe ser a lingua oficial e case exclusiva nas comunicacións publicitarias, Internet e as redes sociais, algunhas consideran abondo o uso do castelán coa presenza de publicacións puntuais en galego que xustifiquen a solicitude. Non obstante, de acordo ao recollido poderíamos dicir que no asociacionismo deportivo do periurbano de Compostela, de existir unha política lingüística explícita espallada<sup>7</sup>, sería a do uso preferente do galego nas comunicacións oficiais dos clubs e sobre todo nas comunicacións escritas. A expansión desta política é, indubidablemente, resultado directo da iniciativa pública e particularmente dos requisitos da Administración local para o financiamento.

Isto foi recoñecido dun xeito ou doutro por todos os entrevistados e entrevistadas que sistematicamente situaron as bases da convocatoria entre as principais motivacións para asumir este tipo de pautas lingüísticas. Sendo que practicamente son as únicas consideracións tidas nesta materia, demostra a capacidade de influencia e polo tanto a responsabilidade da Administración local nas prácticas lingüísticas e na conformación do modelo de xestión vixente no sector asociativo.

Podemos considerar estas medidas de relevancia, pois mediante esta política o periurbano consegue a galeguización do espazo público e con isto contribúe a consolidar unha práctica que é incorporada polos axentes e transcende os límites do sector asociativo para pasar a constituír unha pauta sociolingüística. Poderíamos igualmente dicir que pouco a pouco e cada vez máis, os espazos educativos ou especializados na nenez outorgan preferencia á lingua galega na construción da súa imaxe pública. Porén, aínda con esta importancia, o impacto destas medidas sobre as dinámicas lingüísticas cotiás dos seus axentes, en especial dos cativos, queda moi minimizado polas súas propias características.

En primeiro lugar, estas esixencias formuladas pola Administración tenden a favorecer ou mesmo se acoutar aos soportes escritos, pois aínda que a vontade da convocatoria sexa máis ampla, o primeiro punto refírese en exclusiva á cartelaría e o segundo céntrase no uso nas redes sociais. Mentres, o campo moito máis amplo da formación dos profesionais e o desenvolvemento de actividades de dinamización queda difusamente definido nun terceiro punto. Probablemente isto estea en relación ao interese do Concello de Ames de galeguizar o espazo público, pero tamén ás

---

7 De feito só no caso dun dos clubs de fútbol nos atopamos con que as comunicacións nas redes foran principalmente en castelán.



necesidades de fiscalización deste tipo de convocatorias. Ao requirir a demostración do indicado nas convocatorias, os criterios establecidos precisan de ser comprobables por vía documental. Aínda que existen medios audiovisuais que permitirían rexistrar a oralidade, na práctica esta necesidade implica que as probas anexadas —polo xeral copias da papelería producida e *pantallazos* das redes sociais— serán en exclusiva xustificantes do seu uso escrito:

Din que si [que a lingua ten importancia nas subvencións] pero ninguén comproba que des os adestramentos en galego, entón se se lle dá o punto da utilización da lingua galega a alguén que fai un concurso de nadal de postais en galego, pero falan todo o ano en castelán, e se lles dá [...] e a Xunta... non sei se a Xunta ou a Deputación ou ámbalas dúas eh... nos piden que enviemos fotos das redes sociais onde se empregue o galego, pero *bueno*, tamén podes facer un par de *publis* e enviar esas e xa está [...] métese basicamente na burocracia, temos que premiar isto. Seguramente a persoa que o ten que... que *bueno* constatar, *se la... sopla* bastante e... e punto. É dicir, quérese quedar ben empregando a lingua pero non se quere... espallar... conservar... e... e realmente facer algo para que sexa o vehículo de comunicación principal. (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

Unha problemática deste sistema sinalada polas persoas entrevistadas é que resulta moi fácil de nesgar, permitindo que algunhas asociacións que limitan esta implantación a unhas poucas publicacións en galego nun contexto maiormente castelanizado obteñan a mesma puntuación que aquelas outras que empregan o galego de xeito practicamente exclusivo. Cando é así, preguntámonos ademais polos criterios que rexen a elección dun ou doutro idioma neste tipo de publicacións, moitas veces bastante arbitrarios e polo xeral baseados nas competencias, as actitudes e prexuízos ou preferencias da persoa encargada das redactar.

É unha cuestión un pouco de... pois, eh... quizá de cada un, de... de... da súa forma de ser, dos seus hábitos diarios, non? De... de... de como facemos e tal. Entón é algo que non... non... que o facer todo en galego? Vai complicado, porque temos moitos clubs de fóra a veces que... que... que por exemplo, [nas redes sociais], temos moitos seguidores de fóra de... de Galicia. [Inaudible] Que fago? Fago todo en galego... non o fas... fas [nas redes sociais] un en castelán e outro en galego... (Director deportivo dun club de fútbol, en entrevista).

A maiores, este xeito de introducir a lingua podería estar a afondar na expansión dalgúns dos usos diglósicos do idioma. Limitando dun xeito sistemático a presenza do galego aos soportes de maior formalidade establécese indirectamente un contraste cos usos lingüísticos informais castelanizados que é incorporado polo alumnado. Nestes casos, reducir a introdución do galego a estas fórmulas non só tería un impacto mínimo na reversión dalgúns dos procesos sociolingüísticos infantís máis prexudiciais, nomeadamente a desgaleguización das pequenas e os pequenos na socialización secundaria, senón que mesmo os podería estar a reforzar (Vázquez-Grandío 2018, pp. 36 e ss.).

Nesta dirección, o terceiro punto da convocatoria parecería estar orientado a emendar parcialmente estas limitacións, apelando a usos lingüísticos que van máis aló da presenza escrita, como son a formación dos profesionais dos clubs en materia lingüística e o desenvolvemento de actividades expresamente dinamizadoras. De novo, neste caso as problemáticas fundamentais parecen estar en estreita relación coas necesidades fiscalizadoras destas convocatorias. A xestión e as prácticas lingüísticas cotiás resultan complexas de avaliar, mesmo nos casos nos que existen proxectos educativos que concretan o modelo implementado. Por iso é lóxico que neste tipo de convocatorias se fale de desenvolver “actividades que promocionen a lingua galega”, é dicir, que sexan específicas, que teñan entidade propia e, sobre todo, que deixen un rastro documental. Por un lado, isto ten a parte positiva de facilitar a súa posta en práctica, pois deseñar e levar a cabo unha ou varias actividades deste tipo é moito máis sinxelo para os clubs deportivos que articular un proxecto lingüístico integral. Á vez, aínda que a formulación do enunciado é bastante ambigua e permite á interpretación por parte de cada asociación, non deixa de ser o suficientemente específica como para non caer na *trampa da transversalidade* comentada a propósito do sector empresarial:

Antes consistía en que tiñas que ter todo en galego, o que pasa é que [desde] o ano pasado xa e... esixen actividades que sexan exclusivamente para fomentar a lingua. Nós o que fixemos foi un concurso de postais *navideñas* para representar ao club na felicitación por exemplo, pero despois o resto... Non. Non contempla (Secretaría do club de fútbol).

Emporiso, nesta virtude están tamén os seus inconvenientes. As características destas actividades e o feito de que a súa ideación quede nas mans de cada asociación sen contar con ningún marco de partida fará que se deseñen baseados en criterios de carácter máis ou menos intuitivo e fundamentalmente centrados en satisfacer as esixencias da Administración e obter ese punto extra nas convocatorias. O resultado

é que nos atopamos con eventos e iniciativas puntuais, moitas veces completamente superpostas á súa praxe cotiá e que non gardan ningún tipo de relación cos obxectivos dos clubs, como a celebración deste concurso de postais de nadal ou o de poesía en galego por parte dun equipo de fútbol. De novo, vemos aquí o establecemento dun contraste entre a práctica cotiá e os espazos reservados para a lingua galega, relevante nun contexto educativo.

Respecto á segunda parte do prego que estamos a comentar, fálase dunha maneira xeral de demostrar a “formación en lingua galega por parte dos membros da entidade”. Nestes momentos, a acreditación da formación dos profesionais en galego non pode ir moito máis aló de presentar o seu nivel do Celga que, sendo a maior parte dos cadros de adestradores xente nova e galega de orixe, vai ser habitualmente o 4. Porén, aínda que este tipo de certificacións demostran unha serie de competencias formais sobre o idioma, non podemos dicir que garantan os coñecementos necesarios para unha xestión lingüística consciente dos espazos de socialización infantil. Ao respecto, a pesar da declarada observación de todas as esixencias de cada un dos outros apartados da convocatoria, non temos constancia de que ningún dos clubs visitados tomase ningún tipo de medida nesta dirección, non contando polo tanto con indicios que inviten a pensar na existencia dalgún tipo de capacitación neste terreo. Así e todo, a formación dos profesionais amósase como un espazo moi interesante, na medida en que é algo valorado positivamente polas persoas dos clubs e mesmo unha prioridade en moitos casos. Tanto é así que moitas das asociacións visitadas procuran facilitar e mesmo subvencionan a formación dos seus equipos, por exemplo como xeito de retribuír o traballo voluntario:

[...] nós as voluntarias eh... unha forma de retribuír o seu traballo é formación. Entón se sae un curso de monitor de fútbol sala, pagámosllo, se sae un *clinic* de algún... pagámosllo. Entón elas non teñen titulación pero vanse formando pouco a pouco. E os títulos de monitor, algúns adestradores, tamén págaos o club. (Secretaria do club de fútbol feminino, en entrevista)

Xeralmente esta capacitación vai orientada á práctica deportiva e á adquisición das adestradoras e adestradores das titulacións esixidas polas federacións —o que sen dúbida beneficia tamén aos clubs— pero indica que poderían ser ben recibidos outro tipo de aprendizaxes relativas ao traballo con menores e a educación inclusiva, nos que sen dúbida a lingua xoga un papel importante. Este interese na formación dos

profesionais podería ser maior aínda de ser ligado ás esixencias e ao financiamento da Administración pública.

Por outro lado, a capacitación dos profesionais preséntase como unha vía interesante de cara á unificación de criterios na xestión lingüística e sobre todo como maneira de garantir unha aplicación transversal en todas as actividades infantís. Ao igual que nas empresas de educación non formal, no sector asociativo hai xa persoas preocupadas por esta transversalidade avogando, por exemplo, pola sanción do galego como lingua vehicular no traballo dos equipos adestradores:

A min gustaríame que... que os adestramentos, as comunicacións, incluso aqueles que foran privados, foran todos en galego (Presidente dun equipo de fútbol, en entrevista).

[Os adestradores falan] todos castelán. A pesares de que se lle dixo e se lle insistiu que tiñan que dar as clases en galego, non son quen [...] e á directiva tamén [llo comentei]. En reunión de «por favor a min non me fan caso fagamos unha reunión máis formal, a ver si...» (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

Porén, na práctica as directivas interesadas atopan moitas dificultades para facer efectivas estas medidas. As persoas preguntadas destacan a falta de concienciación ou apropiación das problemáticas lingüísticas por parte das traballadoras e traballadores e a falta de incentivos e o apoio limitado das administracións a este tipo de medidas máis integrais. Por exemplo, na liña do apuntado polas empresas, algunhas das entrevistadas botaron en falta un maior seguimento das prácticas cotiás por parte do Concello e sinalaron a ausencia de inspeccións e outro tipo de medidas fiscalizadoras:

[As escolas deportivas] dependen do concello<sup>8</sup>. Todos os clubs asinamos un contrato onde se afirma e se compromete a que se van a dar en galego, pero ninguén o mira. E eu, por exemplo, ás adestradoras lles digo «tedes que falar galego, é que se asina por contrato» e que tal, pero é que levan catro anos traballando e *ni Dios* o foi mirar. E eu lle digo que un día van a ir, pero é un pouco ridículo porque me miran en plan «a ver». Sabes? Claro, entón pois si que deberían de coller e que alguén do Concello diga

---

8 As escolas deportivas son un servizo ofertado polo Concello do que son concesionarias algunhas asociacións. Ao depender directamente da Administración local, os requirimentos en materia de xestión lingüística están máis definidos e son máis esixentes que no caso das subvencións.

«veña pois me vou a dedicar esta semana a ver realmente en que se dan as escolas e a mandar un aviso». Non penalices de primeiras non? Pero fai unha advertencia de que *jo*, non pasa nada que a ninguén se lle escape o castelán que isto tampouco... non? [Non] Hai que ter un goberno nazi aquí de tal. Pero que se vexa intención. Nin que fales normativo nin que digas «xeonllo». Pois di «*rodilla*», pero trata... intenta de comunicarte con uns mínimos en galego e senón pois mandar unha nota informativa de «visto ta, ta, ta, si non se procederá a rescindir os contratos ou a penalizar» ou... obrigarte a facer un curso... non sei, a maneira que consideren máis bonita e menos radical, porque a xente cando es radical pois se pon á defensiva. Pois unha maneira bonita. Pero si, de que *eso* hai que tratar de melloralo e é responsabilidade de todas as persoas. (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

No entanto, no contexto actual consideramos que este tipo de vixilancia non debería ser o sustento principal de ningunha política lingüística. En primeiro lugar, pola conflictividade inherente á implantación de modelos que buscan revertir inercias sociais, que tenden a ser percibidos como unha imposición e unha intromisión ilexítima na actividade dos profesionais. Pero sobre todo porque a mera sanción dun modelo obrigatorio non abonda para garantir en ningunha medida a súa correcta posta en marcha, o seu sostemento no tempo e, en definitiva, o seu éxito. A incorporación por parte dos equipos dos coñecementos necesarios e a sensibilización coa conflictividade inherente á diversidade e os beneficios potenciais da súa xestión, parecería un punto de inicio máis adecuado para a construción dun modelo axustado ás necesidades do concello de Ames. Á vez, mediante o establecemento desta formación optativa estaríase contribuíndo á definición do terceiro punto da convocatoria de fondos do Concello, na que se expresa a vontade de favorecer aquelas organizacións que demostren a capacitación dos seus profesionais nesta materia.



## 8. A administración local

### 8.1. Introducción

A substitución do galego polo castelán foi un proceso continuado durante a segunda metade do século XX e estivo maioritariamente asociada a factores como a emigración masiva da poboación rural galegofalante cara ás cidades e cara ao exterior do país, o proceso de industrialización, o acceso maioritario á educación e a expansión dos medios de comunicación audiovisuais, onde o castelán xa existía como lingua predominante (Monteagudo 2012). Estes procesos sempre estiveron mediados por políticas de distinto nivel malia variar no seu grao de concreción. No caso español, atopamos unha xerarquía normativa que abrangue desde as leis europeas, a constitución española e os estatutos de autonomía até as leis locais.

É habitual en Galicia que cando se fala de política lingüística se pense no goberno da Xunta. Porén, aínda que sabemos que ten unha enorme relevancia, vemos que, no que queda fóra do seu alcance, a política municipal xoga un rol fundamental.

Onde as políticas dos concellos acadan unha maior relevancia é na órbita da educación formal, pois son os principais encargados de subministrar os servizos no ámbito local. Na oferta de servizos de conciliación, educación extraescolar e de lecer infantil, os gobernos municipais definen en boa medida a xestión lingüística a través das súas ordenanzas, pregos e contratos. Así e todo, no terreo legal existiu un debate sobre o alcance das competencias dos concellos. Neste sentido, cómpre recordar que a función normalizadora, é dicir, a lexitimidade e autoridade para unha política lingüística positiva e a favor da lingua galega dos organismos locais, emana directamente do Parlamento Galego e do Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) que lle atribúe ás administracións locais competencias en materia de lingua galega, correspondéndolles concretamente garantir o uso normal e oficial dos dous idiomas, potenciando o emprego do galego en todos os planos da vida pública, cultural e informativa, e dispor os medios necesarios para facilitar o seu coñecemento.

Así o avalou un informe xurídico<sup>1</sup> sobre a prestación do Servizo de Normalización Lingüística polas administracións locais publicado pola Dirección Xeral de Administración Local (Vicepresidencia e Consellería de presidencia, administracións públicas e xustiza) recoñecendo que “as entidades locais galegas comparten coa Xunta de Galicia o mandato legal de promover a normalización da lingua galega, e que estas a veñen desenvolvendo”, función que emanaba da lexislación vixente<sup>2</sup>.

Este informe vén poñer base legal a unha interpretación alternativa da Lei reguladora das bases do réxime local<sup>3</sup> que, baixo unha interpretación restritiva, consideraba que a normalización da lingua galega, ao non estar recollida na relación de competencias municipais propias do artigo 25, era unha competencia exclusiva da administración autonómica. Deste xeito, a normalización lingüística por unha administración local supuña a duplicidade de competencias prohibida por esas leis e os servizos a ofertar quedaban limitados aos Servizos de Normalización Lingüística.

A pesar destas cuestións, as accións de promoción da lingua galega no ámbito municipal e, máis concretamente, as ordenanzas lingüísticas, veñen sendo habituais desde finais dos anos oitenta. As primeiras ordenanzas municipais datan no 1989 —Santiago de Compostela e Vigo, ambos os dous con gobernos socialistas— e desenvolvéronse con máis forza a principios do novo século. Polo xeral, pódense distinguir varios modelos de regulamento lingüístico. Inicialmente como regulamentos de uso de galego, é dicir, cara á galeguización das prácticas da Administración —por exemplo, o uso dos funcionarios, a documentación, a toponimia, a formación etc.— para pasar máis adiante a ordenanzas de dinamización do proceso normalizador (Cochón, García e Vidal 2012, p. 44).

A pesar do dito dos regulamentos e das súas potencialidades normalizadoras, á altura do 2012, só 37 concellos dos 315 existentes tiñan un regulamento lingüístico en vigor. Isto sen entrar a valorar o cumprimento do mesmo. Centrándonos na comarca de Santiago de Compostela, soamente Ames, Santiago, Teo e Val do Dubra contan con regulación lingüística.

- 
- 1 *Informe sobre a prestación do servizo de normalización lingüística pola Administración Local en exercicio de competencia propia* (Xunta de Galicia 2018. Dispoñible en: [https://www.lingua.gal/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1647065&name=DLFE-14205.pdf](https://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?folderId=1647065&name=DLFE-14205.pdf)).
  - 2 Estatuto de Autonomía de Galicia. Artigo 5; Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística. Artigos 4, 6, 11 e 25; Lei 5/1997, do 22 de xullo, da Administración.
  - 3 Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora das bases do réxime local.



**Táboa 7.** Concellos e ordenanzas municipais de regulación dos usos lingüísticos.

Concello	Regulamento	Data
Santiago de Compostela	Regulamento de uso do Galego na Administración Municipal de Santiago de Compostela	15/04/1989
Val do Dubra	Ordenanza municipal de normalización lingüística	22/11/2003
Ames	Ordenanza de impulso do uso do galego no concello de Ames	01/07/2006
Teo	Ordenanza para o impulso social da lingua galega no municipio de Teo	07/06/2016

Como se pode ver na táboa, o propio título das diferentes ordenanzas deixan entrever o seu carácter, ben de regularización/normalización, ben de impulso, que coincide co cambio de paradigma que apuntabamos antes. Malia que as formulacións son similares nalgúns casos —“lingua normal de comunicación” en Santiago, “empregarán normalmente” no Val do Dubra— cómpre situalas para a súa correcta interpretación no epígrafe correspondente. Doutra banda, noutros concellos as formulacións son moito máis explícitas e normativas —“deberán estar sempre” en Ames, “deben facer uso” en Teo— e nalgúns casos concretan a necesidade de aparecer nos pregos de condicións da subvencións.

Comprobamos que a lexislación local recolle algunhas das cuestións que xa desenvolvía a Lei 1/2015 de garantía de calidade dos servizos públicos, de carácter estatal. Así e todo, nalgúns casos o especificado polas ordenanzas vai máis alá, incorporando o “deber” nestes servizos. Hai que ter en conta que estes regulamentos son produtos da prestación de servizos —directa ou indirectamente— por parte das institucións públicas nun contexto de minoración lingüística, afastados da lóxica dos regulamentos lingüísticos educativos.

Resumindo, nin as políticas do Estado nin as da Xunta definen a xestión lingüística na educación non formal do xeito no que si o fan para a educación formal. Porén, a ausencia dunha regulación lingüística clara nestes niveis non impide que as regulacións municipais ocupen aquí ese papel. Con todo, o seu desenvolvemento, o seu cumprimento, a súa efectividade e mesmo a súa lexitimidade poden ser cuestionadas.

## 8.2. A política lingüística municipal desde dentro

Loxicamente, as políticas lingüísticas forman parte do conxunto das políticas municipais e, como tales, dependen en gran medida da filiación da corporación de goberno. Porén, as grandes liñas ideolóxicas de ámbitos superiores poden aparecer desdebuxadas na política ao pé da rúa dos organismos locais. Por iso, a política lingüística municipal estará situada nunha tensión entre lealdades, variando na súa configuración duns territorios a outros. Neste traballo centrámonos nos concellos da comarca que contan cunha ordenanza de regulamento lingüístico e cuxos gobernos tiñan como sinal de identidade unha actitude lingüística progalego. Deste xeito, puidemos ver que tipo de iniciativas se están a levar a cabo nestes lugares, as liñas de acción, as motivacións e os límites que atopan.

Os concelleiros e concelleiras reflexionan sobre todo isto nas entrevistas. Preguntado pola posición da súa administración en relación á lingua, un político responde:

—A ver, temos un regulamento de normalización lingüística que é bastante claro. Ademais diso intentase que toda actividade que se fai no concello sea en galego, a veces con maior fortuna. Unhas veces [máis] que outras, porque basicamente... hai, sobre todo funcionarios, que poden dirixirse en castelán e non tes moito máis que facer que dicirle “por favor fala galego”. Pero... [risas] digamos que intentas evitar o nivel de confrontación, porque o nivel de confrontación pode ser problemático. E toda actividade que se subcontrata fóra sempre se lle pide que se fagan en galego.

—Iso cúmprese?

—En xeral si. (Diálogo entre o concelleiro e o entrevistador).

Aínda que tanto concelleiro como os documentos de normalización lingüística declaran ter un compromiso exclusivo co galego, á hora de trasladar esas decisións á práctica aparecen dificultades. Por exemplo, preguntado polos usos do persoal municipal, el cre que se emprega “cincuenta e cincuenta, a metade en galego e a metade en castelán”. Inquirido por se era unha valoración persoal ou un dato oficial comenta:

—Non, é máis ou menos unha observación. Hai quen o entende e o asume como propio, hai quen incluso falando en castelán en privado fai o esforzo de dirixirse en público, de utilizar o galego e hai xente que ten o galego totalmente interiorizado e normalizado. E... asúmese, por exemplo, aquí no departamento eu creo que hai dúas persoas que utilizan o castelán, pero os cinco restantes galegofalantes. Co cal, a ver, hai veces que se

lle di “pois imos intentar utilizar un pouco máis o galego” e demais, e a xente respira ben. Non hai unha actitude de confrontación. Aí pode haber dúas ou tres persoas no concello que si se negan, pero *bueno*, fan resistencia pasiva.

—Pasiva? Explicame por favor un pouco?

—Pois non che levan a contraria, pero non cambian [Risas]. E nas escolas infantís tamén está custando. Cando estamos nós diante fálannlle en galego, pero cando estamos detrás a maior parte son castelanfalantes. Pero é que neste momento a xente desas ideas, a maioría é castelanfalante. Nas zonas rurais maioritariamente é galego e na zona máis urbana cada vez é máis castelán, como en toda Galicia. E a xente nova cada vez é máis castelanfalante. (Diálogo entre o concelleiro e o entrevistador).

O funcionariado que está na oficina de atención ao público é tamén xestor directo e encargado de levar á práctica a política lingüística municipal, porén o político reconece que isto non é así. Na súa impresión, hai persoas que entenden o mandato e o asumen como propio; hai quen incluso falando o castelán na vida privada fai un esforzo adicional para dirixirse ao público usando o galego. Hai tamén profesionais que teñen o galego totalmente interiorizado e normalizado. Pero, por outro lado, tamén hai o caso contrario. Por exemplo, na oficina do seu concello, entre os traballadores, cinco son galegofalantes e outras dúas persoas falan castelán. O concelleiro reconece que aínda que ten feito chamadas de atención en favor do uso do galego no ámbito laboral, hai dúas ou tres persoas que se negan a empregalo. Isto acontece de forma pasiva, é dicir estas persoas non discuten ou levan a contraria, pero tampouco asumen a política do Concello. Nun contexto como o galego, a lexitimación que atopan estas persoas para simplemente ignorar o compromiso institucional pon de relevo a posición hexemónica do castelán na sociedade.

Sobre a presenza do galego entre a xuventude, o entrevistado nota o proceso de substitución lingüística nas zonas urbanas ou periurbanas do seu concello:

Obsérvase ano tras ano un retroceso no uso do galego [...] Na zona [máis próxima a Santiago] é máis acentuado ca [noutra zona máis afastada]. Hai máis zonas rurais, claro. É que aquí practicamente, [a zona máis próxima], o colexio [de aquí] non ten zona rural. Non se nota que... Maioritariamente é castelanfalante. En cambio [a outra localidade] colle a zona máis rural do concello, entón aí hai máis galegofalantes. (En entrevista).

Tamén ofrece unha opinión favorable do profesorado, pois pensa que:

[...] no claustro de profesores hai unha sensibilidade maior cara á lingua nuns que noutros, pero iso é o que eu podo percibir. Entón, así como a lingua da [...], a lingua de comunicación, practicamente o cen por cen é en galego. (En entrevista).

Como se dixo, un dos principais obxectivos deste estudo é investigar o papel da Administración local na definición da xestión lingüística fóra da escola. Cando se preguntou sobre o papel do galego nos programas de conciliación da vida laboral e familiar ou noutros programas que se promoven desde a súa concellería, declara que teñen unha política progalego e tentan que a maioría das actividades que se desenvolvan sexan nesta lingua. Tamén confirma que, no ano anterior, case o noventa por cento da comunicación oral cos cativos nos cursos de conciliación foi en galego:

Nós, no prego do programa e nas cláusulas que van rexer a contratación sempre mantemos, *bueno*, aparte de que toda actividade ten que ser en galego, a comunicación ten que ser en galego, que ademais se farán actividades de normalización no uso do galego cos nenos. Poden ser actividades directas, actividades indirectas, pero todos os programas levan ese perfil [...] E de feito, este ano, en conciliación se fixo un esforzo. Eu penso que practicamente o noventa por cento da comunicación oral cos nenos e cas nenas foi en galego. (En entrevista).

Cómpre mencionar aquí que as afirmacións do concelleiro sobre o uso do galego nas actividades da conciliación contradín os datos da observación. Durante o traballo de campo, as persoas investigadoras fixeron varias visitas aos centros onde estas actividades se realizaban, notando que a lingua vehicular foi na maioría dos casos o castelán. Máis adiante na entrevista, o concelleiro fai unha referencia aos diferentes contextos de socialización para os cativos e cativas e argumenta que, aínda que algúns destes espazos dependen da xestión do concello, outros non:

Pois aínda que o noso nivel de responsabilidade ou importancia [é o] que ten a Administración local, na promoción do galego na infancia, teríámola. A Administración local neste caso, aquí xestiona as escolas infantís que normalmente é raro, xa quedan poucos que teñen as competencias nas escolas infantís. Entón aí se pode traballar [...] pero a lingua se traballa nas familias, entón desde aquí hai un programa que é o Apego que se intenta fomentar o uso da lingua do galego. Pero basicamente penso

que a importancia [tena] o que decide a maioría dos pais, porque hai pais que ideoloxicamente toman unha determinación por unha lingua ou por outra. É dicir, hai pais que ideoloxicamente pensan que teñen que educar aos seus fillos en galego e pais que teñen claro que vai ser en castelán. Logo hai unha gran parte, maior parte, da xente que basicamente educa aos fillos na lingua que eles observan que lles vai ser máis útil. Entón, mentres socialmente... mentres... mentres económica, laboral e escolarmente o galego non dea un *plus*, pois moitos pais por economía de medios van a utilizar o castelán. Logo xa hai moitísimos pais que son castelanfalantes, porque claro, estamos falando de rapaces. Xa estamos en xente de trinta anos que están tendo fillos, que eles xa foron educados en castelán entón nin lles *chirría*. E eu creo que niso son bastante darwinista, é dicir todo o que non se adapta, todo o que non implica unha mellora adaptativa, tende a extinguirse dentro das poboacións. E iso está pasando coas linguas e co galego tamén. A evolución lóxica deste conflito sería a extinción de todas excepto dunha. (En entrevista).

Como representante da Administración local, asume o seu papel na promoción do galego na infancia e considera que teñen como obxectivo para as escolas infantís municipais ampliar a presenza do galego e, desta forma, mellorar a competencia nesta lingua. Ao mesmo tempo, subliña que o alcance da Administración local na xestión lingüística para influír nas prácticas da infancia é limitado, e destaca que son sobre todo as familias e as decisións ou as eleccións lingüísticas dos proxenitores as que xogan o papel máis importante na transmisión interxeracional da lingua minoritaria nunha sociedade bilingüe. O Concello facilita un programa para promover o uso do galego como lingua inicial e ofrecer apoio ao seu mantemento na familia achegándolles argumentos e recursos para que sosteñan e arroupen esta lingua en distintos contextos de socialización. O programa tamén ofrece un espazo virtual que serve como plataforma para intercambio de experiencias entre as familias que desexen incorporar ou manter o galego. Porén, a transmisión interxeracional do galego, na súa opinión, depende nunha meirande parte das políticas lingüísticas familiares<sup>4</sup>, pois os proxenitores son os que deciden que prácticas lingüísticas e con que linguas poden fortalecer a súa posición social e apoiar ao mesmo tempo as metas dos seus fillos na vida e así mellorar

---

4 Con políticas lingüísticas familiares referímonos ao conxunto de decisións explícitas ou implícitas que os membros adultos da familia toman sobre o uso lingüístico e a aprendizaxe das linguas dos nenos e nenas no ámbito familiar (Nandi 2019).

o seu futuro (Curdts-Christiansen 2009). Estas decisións fan referencia as ideoloxías de “orgullo e beneficio”<sup>5</sup> (Bourdieu 1987; véxase tamén Duchêne e Heller 2012), xa que moitos proxenitores interpretan a competencia no idioma dominante —neste caso castelán— como unha porta para un mellor futuro laboral e marxinan a lingua minoritaria. Ademais, moitos dos proxenitores do concello foron educados en castelán e, por tanto, empregan habitualmente ese idioma na familia.

O concelleiro cre que a promoción do idioma galego levada a cabo no seu concello tivo un efecto positivo sobre a presenza do galego nas prácticas lingüísticas dos cativos. Máis adiante no seu discurso, reconece as limitacións da Administración local e subliña tamén as grandes dificultades que atravesamos o idioma galego en xeral:

Creo que o factor que determina esa presenza a nivel... a maior nivel, non é algo que se poda manexar dende o Concello. O Concello pode colaborar, pero se, o que che dicía antes, se o fenómeno social é totalmente inverso, desde a Administración local tampouco se ten ferramentas para darlle a volta. Simplemente, o que se intenta é potenciar que polo menos os pais e nais que decidan que os seus fillos e fillas vaian a falar en galego teñan arroupe ou teñan recoñecemento. E que os nenos e nenas que falen en galego non pensen que son bichos raros, senón que escoiten falar en galego a figuras de poder, pois reforza a súa opción. Ese tipo de cuestións. Se logo, claro, se falamos a un nivel macrosocial o problema é outro. (En entrevista).

No extracto de arriba, faise referencia aos dous aspectos fundamentais xa comentados da problemática pola que atravesamos o galego: a ruptura da transmisión interxeracional e a diminución do uso entre a xente máis nova (Seminario de Sociolingüística 1994, 1995; Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016). Por outro lado, o seu comentario sobre os cativos “que falen en galego non pensen que son bichos raros” fai referencia á incomodidade que lles xera estar inmersos nunha contorna maioritariamente castelanfalante e considera que, se escoitaran “falar en galego a figuras de poder”, reforzarían a súa opción de elixir galego como a súa lingua vehicular. Porén, como dixemos, desde o comezo da Autonomía non houbo unha política axeitada por parte do goberno. Por tanto, aínda que o coñecemento da lingua recibiu un impulso nos últimos anos, o seu valor económico, simbólico e cultural segue sendo reducido. A planificación do prestixio é un elemento imprescindible para o mantemento e

---

5 *Pride and profit*. Tradución propia do inglés.

recuperación da transmisión interxeracional dunha lingua minoritaria ou minorizada (Baldauf 2005) e as “figuras de poder” —por exemplo, futbolistas, *influencers* e personaxes televisivos ou de cine entre outros— xogan un papel moi importante neste proceso, porque moitas veces son modelos de conduta para os cativos.

Cando se preguntou se as empresas subcontractadas pola súa concellaría, especialmente no campo da infancia e mocidade, se adaptan á política lingüística seguida polo Concello ou se hai algún tipo de seguimento sobre a implantación da mesma, a súa resposta foi positiva:

Se intenta e se lles *presiona* para que o fagan. Que se dirixan en castelán aos nenos e nenas. Ese é o problema. Home, facemos un seguimento, claro. Facemos un seguimento na... e se lles fai a ver. Hai empresas e hai servicios que ti sabes que nunca... non vas ter problema. Hai noutros que podes ter máis problemas, entón neses máis ou menos estas pendente de que... de que se faga un seguimento. Por exemplo, cada tres meses lle dou un toque á coordinadora das escolas infantís que recorden que a lingua é o galego e tal. Pero, é dicir, eu sei perfectamente que entro nunha aula e estounos oíndo falando castelán. Chego eu e sei que me van a cambiar. (En entrevista).

No apartado de arriba, sublíñase a discrepancia entre a política lingüística e a súa posta en práctica nos programas de conciliación. Un dos problemas máis graves, segundo el, é que os monitores se dirixen moitas veces en castelán aos nenos e nenas. Aínda que desde a Administración lle recordan á coordinadora das escolas infantís que a lingua de instrución é o galego, saben que isto non se traslada ás aulas. Desde o seu punto de vista, os monitores só cambian de idioma cando aparece el. Esta resistencia demostra como este persoal está a desenvolver as súas propias micropolíticas lingüísticas desde abaixo para combater o control administrativo do concello.

Xunto cos outros programas de conciliación, nos últimos anos nótase tamén un interese elevado das familias polos programas de inmersión en inglés. Cando se preguntou a súa opinión sobre o asunto, o concelleiro considéraos un erro:

A ver, eu a nivel técnico penso que aí se está cometendo algún erro. Eu creo que é difícil que os nenos sexan bilingües nun contexto como este. Penso que é importante que a nivel lingüístico se eduquen nunha lingua con maiores matices posibles, é dicir nunha lingua rica non nunha lingua onde quen estea educando tamén [lle] é unha lingua allea. Penso tamén que é importante que coñezan tamén o inglés, é evidente. Igual que

penso que é unha ferramenta que eles van ter. De feito, vamos, me parece máis útil o inglés que o castelán. Polo de campamentos de inmersión non sei [...] (En entrevista).

Como o castelán é o idioma predominante nas zonas urbanas e periurbanas, a vida fóra da casa convértese nunha continua negociación para as nenas e nenos de familias galegofalantes, que en moitas ocasións rematan por asumir o castelán como a súa lingua principal. O entrevistado ten unha opinión positiva cara á aprendizaxe de varias linguas, porén considera o inglés máis útil que o castelán. Na súa idea dun “bilingüismo aditivo” (De Mejía 2002), interpreta que o inglés é unha ferramenta de maior alcance. Malia isto, é consciente da ideoloxía neoliberal detrás desta visión e ten as súas reservas cara ás iniciativas de inmersión lingüística en inglés (Ramallo 2017). Noutro concello, cando preguntamos sobre a lingua maioritaria da zona, a concelleira entrevistada responde que aínda que a maioría das familias falan habitualmente galego, hai “algún foco de castelanfalantes”:

Si, os nenos aquí falan maioritariamente o galego. As familias tamén. E nese tema non temos problema de que haxa que reivindicar iso. Outra cousa é que o sintan así como algo que teñen que reivindicar. Falan, pero reivindicalo non. [...] en xeral en todos. [No núcleo urbano] pode ter así algún foco de castelanfalantes, hai algunhas persoas e hai xente que é de fora que veuse a vivir para aquí, pero son familias concretas. Non é un contexto que poidamos dicir que haxa unha porcentaxe... *bueno* sigue habendo os fillos do médico que falan castelán os fillos do farmacéutico que falan castelán [...] (En entrevista).

Na primeira parte do seu comentario, diferencia entre a xente galegofalante que reivindica o galego e a xente que o fala pero non o reivindica. A concelleira tamén acepta que hai unha pequena porcentaxe das familias que falan sempre en castelán.

Como responsable da Administración local mantén tamén unha posición pro-galego no seu Concello. Non obstante, ás veces a súa posición estrita xera conflitos cos outros compañeiros que se fan evidentes en diversos incidentes:

Pois procuramos, porque sempre, a ver, sempre cha poden meter dobrada. Mira, agora fai pouco, tivemos a fin de semana pasada un campionato de España de percorrido de cazas, tiro ao prato, tal. *Bueno*, entón aí empezamos a falar da cartelaría de tal, por exemplo. E eu dicíalle ao concelleiro que leva deportes e tal, dicíalle “a ver” e eles... “fixemos un convenio non?” Entón nese convenio nós tiñamos que lle dar publicidade



e aí era onde estaba o tema publicidade en galego, o tal. E aí é onde empeza o tema este, así moi solapado, campionato de España. Entón é español. Dígolle eu “eh... pero facémolo nós aquí...”. É que eu creo que aí aínda temos... e iso, que somos ideoloxicamente nacionalistas todos, pero a veces niso... entón dígolle eu “pero vamos a ver, nós vámolos anunciar no *Correo Galego*, entón, porque non o imos poñer en galego? Quen non vai entender iso?” [...] e ao final conseguino, pero se te deixas levar pola *voráxine* da Administración, e á veces o que hai, que despachar as cousas pronto e tal, non te paras. Pero eu creo que aí hai que pararse. E hai que dar unha imaxe. E entón... “pero é que o campionato de España...”. A min que me importa. Pero é [no noso concello] e non creo... si alguén non o entende que llo traduza. Pero todo o mundo o entende. Ou non? A min paréceme que nesas cousas as veces pecamos. (En entrevista).

Aínda que o seu partido político ten unha imaxe nacionalista, como explica nesta cita, non todos os compañeiros se comprometen na mesma medida co idioma. A política comparte unha situación na que tivo un debate co concelleiro de deportes sobre a lingua da publicidade. A actividade era un campionato de España de caza que ía ter lugar no seu concello pero, como o campionato era ao nivel de España, o concelleiro de deportes quería preparar as publicidades en castelán en lugar de galego. Á concelleira iso pareceulle incorrecto porque a actividade ía ter lugar no seu territorio onde a lingua vehicular é galego. Aínda que outro compañeiro do mesmo partido político non se parou a pensar o tema da lingua, a ela pareceulle importante ese matiz e comenta: “non te paras pero eu creo que aí hai que pararse e hai que dar unha imaxe”. Iso de dar unha imaxe non só subliña o seu compromiso persoal co idioma minoritario, senón tamén manter a ideoloxía nacionalista que representa o seu partido. Outra perspectiva evidente desta conversa está relacionada co uso local do galego, como se ve no seguinte extracto:

Con respecto ó idioma non hai problema ningún, o que pasa e que á veces o que temos [é] dúbidas. Porque unha das últimas que tiveron eu eh... foi cando fixen o... cartas de *antroido*. Entón claro, acusouseme de que *eso* non era a normativa. Dixen eu, pois síntoo, pero eu inventei a palabra *Valantroido* e non lle vou a poñer *Valentroido* se non é normalizado. Iso en ningún dicionario o vas atopar *Val* e *antroido* en vez de entroido e cambiouseme, porque eu non estaba aquí, o cartaz. Collín un cabreo... porque dixen eu, en Santiago toda a vida puxeron *antroido* porque é unha variante nosa. Aquí a nosa xente nunca na vida lle chamou *entroido*. Se a normalizadora... a medida da normalizadora é que o Concello de... me dá igual, a palabra inventeina eu e entón

podo inventar *Valantroido* perfectamente. Porque é un programa de *antroido*. Vale? E eu quero poñerlle *antroido* e póñoille *antroido* porque a xente ten un rechazo por ese tema da normativa. [“Si”] Hai un rexeitamento porque esta zona ten castelanismos, ten... claro [“como todas as zonas”] claro ás veces cando te pos a xente non entende. A veces veste moi distante se te pos como normativa, aí ó pé da letra. Entón, aquí claro... e díxenlle “eu quero *Valantroido* e así o puxen nas redes sociais porque o cartel xa estaba feito *Valentroido*”. (En entrevista).

A estandarización xoga un papel importante na supervivencia dunha lingua minoritaria. O proceso de normativización pode facilitar decisións que desautorizan certas formas vernáculas da lingua falada (Fishman 2006), como pasou no caso do galego (Monteagudo 2004). Iso ás veces causa un certo rexeitamento cara á normativa (Ramallo e Rei-Doval 2015). Como anotamos no discurso de arriba, onde lle chamaron a atención á entrevistada por usar a forma *antroido* cando a normativa sinala como correcta *entroido*. O *antroido* constitúe unha auténtica expresión do sentimento popular na zona, como explica ela: “en Santiago toda a vida puxeron *antroido* porque é unha variante nosa; aquí a nosa xente nunca na vida lle chamou *entroido*”. Ese localismo e/ou rexionalismo na lingua pode xerar reaccións de rexeitamento, xa que a xente non se sente identificada coa versión normalizada. O seu comentario “ás veces cando te pos, a xente non entende, a veces veste moi distante se te pos como normativa, aí, ó pé da letra” subliña ese discurso da resistencia.

Outro tema emerxente neste extracto é cal é a forma auténtica de usar o galego. A *ideoloxía da autenticidade* dun idioma, “localiza o valor da lingua e a súa relación cunha comunidade particular ” (Woolard 2016, p. 304). Segundo esta perspectiva, para que unha variedade de fala sexa considerada auténtica debe pertencer exclusivamente a un territorio social e xeográfico. Se esas raíces sociais e territoriais non son visibles, a variedade lingüística perde a súa credibilidade e valor neste sistema (Woolard 208, 2016).

Cando se lle preguntou polo o uso da lingua galega nos programas de conciliación da súa concellería, a política considera que o seu gabinete ten claro que “o tema da lingua é fundamental” pero non é o único factor importante:

Dende a concellería de cultura desde logo temos clarísimo que o tema da lingua é fundamental, pero tamén no terreo educativo. Tamén temos en conta outras cousas, coma cando os programas que me presentan as persoas para o campamento. Tamén teñen en conta o máis importante, que é a socialización, o... a colectividade, o ecoloxismo

e todas esas cousas que son... Vamos, que teñen que ver coa educación, non só coa lingua ¿vale? [...] a ver e nós, eh... o que estamos intentando, *bueno*, eh... O tema da lingua non é o problema, porque os nenos o falan, o que tratamos é de que a nivel de cultura, polo menos o que me toca a min de concelleiro de cultura, a programación que temos cultural é toda en galego. Por exemplo temos un programa cultural agora en outono, sempre, desde que empezamos nós a gobernar no ano 2015, e agora xa, na rede cultural da deputación, xa pedimos esta vez. Ademais, temos oito horas de teatro en galego das cales catro creo que son para nenos, para a infancia e para os maiores tamén. O ano pasado xa empezamos e puxemos unha así de... para a infancia. Que os maiores partíanse da risa, *o sea*, un... Entón, nese sentido estamos facendo iso. Estamos facendo programas de contacontos que teñen que ver, pois ao mellor relacionados coa violencia de xénero. Non? Despois, tamén o tema do *antroido*, todas as actividades que se fan. Os grupos musicais... todo. Ti dáte conta que nós agora temos unhas festas municipais onde un dos días ven todo grupos. É unha verbena galega. Temos *Hache Orchestra*, temos a tradicional, temos a *Guadi*.<sup>6</sup> Quero dicir, nós nese plano estamos reivindicando a través da cultura o tema da lingua. Home claro, porque tampouco é moi fóra de iso non? Entón, para os nenos vai haber monicreques, vai haber... haber todo, todo, todo en galego. (En entrevista).

No apartado de arriba, a concelleira describe a xestión lingüística que están aplicando no eido cultural no seu concello e a transcendencia desta xestión para os comportamentos lingüísticos dos nenos e nenas. Actividades como contacontos, monicreques, teatro e a música tradicional en galego considéranse sumamente importantes non só para mellorar a percepción da lingua, senón tamén para ofrecer un contexto favorable para os cativos de socialización no idioma minoritario. Segundo esta persoa, moitas veces a política lingüística centrase só no sector educativo formal e ela no seu discurso subliña diferentes sectores fóra do colexio, das actividades extraescolares e das complementarias, onde se pode traballar:

Aí a nosa teima foi sacar do contexto escolar, porque si só o galego se reivindica... Que era o que pasaba, non o vou dicir. Era o que estaba pasando, a programación de normalización deste Concello límitase a catro cousas que se fan no cole. Porque queda no contexto escolar. Os profesores xa están facendo un traballo encomiable en defensa da

---

6 Grupos musicais que empregan a lingua galega.

lingua. Se non sacamos de aí para fóra a actividade do... o que pasa que *acongoja* un poucoíño, porque ti, claro, ti vas un día de outubro ao auditorio, un sábado ás oito da tarde competindo cun partido de fútbol que o botan na tele e queres arriscarte a *sacar a lingua*. (En entrevista).

A revitalización e/ou mantemento da lingua galega nos contextos periurbanos, como se ve aquí, é un proxecto profundamente político. Deste xeito, a política lingüística actual do Concello pódese ver como unha expresión da ideoloxía lingüística dun grupo de persoas con poder para aplicar esa política progalego. A presenza do galego nas diferentes actividades da festa popular do concello implica inevitablemente avanzar nunha nova ideoloxía sobre o valor e o uso da lingua subalterna fronte ás ideoloxías dominantes, que apoian a lingua hexemónica. A concelleira explica iso como unha forma de “arriscar” porque ás veces estas incidencias crean situacións de tensión e conflito: “Ti non sabes o estrés que provoca eso na concellería de cultura e de festas. Ti non sabes o que é ver a estes todos mirándonos con lupa a ver que tal.”.

Cando se preguntou se as empresas subcontratadas pola súa concellería seguen a política lingüística do Concello, a súa resposta foi afirmativa. Porén, fala dos impedimentos da lei contratos para aplicar a política lingüística municipal coas subcontratas:

Por suposto, por suposto. Iso é evidente, cando che mandan unha proposta ti aí xa ves. Eu teño agora sobre a mesa unha proposta da escola de música que o problema son outros na Administración. Problema é os bloqueos de informática, o problema é as políticas que se fan a nivel de Estado, que inflúen nos concellos, porque eu agora, claro, se teño unha escola municipal de música que estamos facendo un traballo encomiable e eu podo contratar a mesma escola? Pode ser continuado, non pode ser aí perder moitísimo tempo co *rollo* legal. Entendes? Pero precisamente a proposta que teño agora sobre a mesa da escola municipal de música é preciosísima. (En entrevista).

O apartado de arriba demostra o seu interese en activar o uso do galego a través de diversas actividades culturais e xestións lingüística. Cando preguntamos sobre a demanda dos campamentos de inmersión en inglés durante a infancia, ela está totalmente en desacordo con estes programas porque “non valen para nada”. É importante anotar aquí tamén que esta muller ten unha previsión de futuro positiva sobre o galego na infancia e na mocidade no seu concello, xa que os cativos seguen falando o idioma:

A ver, eh... eu creo que si. Eu son positiva sempre, e eu creo que no noso concello de momento ese problema non o hai, porque nós a lingua xa a falamos. Agora o que nos queda reivindicar é o prestixio da lingua, que son cousas diferentes. Co cal non nos falta tanto como outros, onde xa nin o falan, entón é peor. Non? Aquí o que nos falta é o prestixio. Eu penso que é máis fácil o prestixio que falalo, porque se non o falas como prestixias algo que xa non falas. Entón, nese sentido si, nós seguimos traballando aquí. Eu creo que iso se consegue porque imos facer todo o posible. A ver, nós neste momento estamos a mínimos. Non temos unha maioría absoluta que nos permita facer eh... nun orzamento ao mellor contemplar... porque a ver, os asuntos sociais teñen que ter unha partida económica, porque sen iso non fas. E iso é o que descubres cando empezas, que podes ter boas intencións pero tes que ter a cabecíña tamén. Non só a alma. Entón a cabecíña é iso, a parte económica. As partidas que poden ir enfocadas a cambiar mentalidades. Porque aí é onde se fai un bo orzamento. Porque a parte de xestionar, perdón, que ti lle tes que pagar aos traballadores nese orzamento, tal. Pero as partidas de cultura, reivindicación da cultura, eu creo que xa nos visualizamos bastante. Por exemplo, un cartel das Letras galegas nunca estivo colgado na casa cultura, pero aínda así temos que, nas bibliotecas municipais, temos unha persoa que está a media xornada, nunha biblioteca municipal, claro. Si queremos sacar da escola, o que falabamos antes da escola, para sacar na sociedade, darlle ese prestixio, temos que facer concertos para nenos, temos que poder ter financiamento. E despois na biblioteca, se puidera estar unha persoa máis de mañá e de tarde, crear, que temos pensado, pero claro, e xa compramos o mobiliario para facer unha aula específica para os nenos de infantil, para que vaian. Porque a escola de música está na casa da cultura, as aulas, entón mentres esperan de un para outro van a ese espazo que queremos crear, onde... A miña idea é esa, pero teño... necesito diñeiro. É dicir, crear unha aula. A miña idea é unha aula de lectura, de *esparcemento* para nenos mais pequenos, con alfombra, con outros... que non sexa a biblioteca tan formal dun sitio de estudio, dun sitio tal, senón que nenos se poidan tumbar no chan, coller os libros que lle dea a gana, soltalos, tal. E de feito teño moi claro como o vou decorar, como vai ser esa aula, que lle vou chamar aula Rosalía. Pequeniña, seguramente. Pois iso, esa é a miña idea. Pero as ideas, se non tes orzamento, se quedan aí. E ademais non teño dedicación. Sabes? Non teño dedicación exclusiva aquí, o alcalde está completamente só. (En entrevista).

No extracto de arriba, fai outra vez unha separación entre falar galego e o seu valor simbólico, social e cultural. Como xa explicamos, o tema do prestixio no contexto das políticas lingüísticas está directamente vinculado coa identidade e co orgullo

que motiva aos membros da comunidade a usar un idioma en distintos contextos da socialización. Ela teno moi claro e polo tanto, compara o seu concello cos outros sitios con menos galegofalantes e considera que non lles falta tanto coma a outros “donde xa nin o falan entonces é peor [...] penso que é máis fácil o prestixio que falalo porque si non o falas como prestixias algo”. Máis adiante na entrevista, a concelleira recalca a importancia dos fondos económicos para levar acabo unha política lingüística efectiva. Varios estudos internacionais (Grin 2003; Hult e Hornberger 2016) demostraron que un apoio governamental e un orzamento para a xestión lingüística no contexto municipal axudan a mellorar o prestixio dos idiomas minoritarios. Porén, neste concello, como explica a entrevistada, é un impedimento moi grande.

En Santiago de Compostela, unha concelleira percibe que algúns traballadores municipais “tenden moito a falar en castelán”, pero se alguén lles fala en galego, eles cambian:

Falo cos traballadores do Concello ou se están falando entre eles. O mesmo no goberno. Non? Se falan entre eles vexo que tenden moito a falar en castelán. Se entra alguén que fala en galego cambian. Iso é o normal. Iso é o que eu percibo, que é os usos máis habituais [...] Evidentemente hai algúns que falan normalmente en galego e ao mellor hai algún moi recalcitrante que fala normalmente en castelán, pero *hasta* non me dou conta de ninguén en concreto. (En entrevista).

A concelleira admite que a meirande parte dos traballadores do concello falan habitualmente en castelán entre eles e cambian no momento da atención ao público. A ela iso parécelle moi “normal”. Esta perspectiva pódese interpretar desde a ideoloxía da “naturalización lingüística” (Armstrong 2012, 2014), que describe o falante como alguén que usa a lingua de xeito inconsciente e de forma natural. Cando o entrevistador lle preguntou á concelleira se existe algún tipo de control, supervisión ou avaliación sobre o uso do galego entre os traballadores, ela admitiu que iso non ocorre mentres non haxa algunha queixa formal:

Non, isto é máis que nada sensacións e despois o que nos chega a través de... pois queixas máis ou menos formais. (En entrevista).

Máis adiante na entrevista, recalca tamén que cando ela comezou no seu posto mandou un recordatorio a todos os traballadores do Concello lembrándolles a ordenanza e entre outras cousas figuraba tamén o asunto do dereito lingüístico da cidadanía:

E ao pouco de entrar, por exemplo, nós no goberno, eu enviei un recordatorio a todo o persoal do Concello e *bueno*, lembrándolles a ordenanza e cales eran digamos, as obrigas de todos eles como traballadores municipais e... e o que eran os dereitos dos cidadáns, non? Pois houbo alguén que me felicitou, que se alegrou de que fixera algo así. E despois non sei máis nada. [...]. Eu cos traballadores cos que máis me relaciono son cos dos meus servizos, que son normalización lingüística e prensa, e en prensa son tres traballadores comigo. Falamos tres galego e algunha vez vexo que entre dous deles falan castelán. Algunha vez sabes que lle sae tal. Pero despois pásanse ao galego inmediatamente. Que se ao mellor lle falan castelán pois falan castelán, pero non teño moitos elementos de xuízo. (En entrevista).

O recordatorio da concelleira forma parte do seu labor como normalizadora do Concello. Non obstante, recibiu unha felicitación por parte dalgún traballador progalego do seu sector polo acto, porque a práctica lingüística habitual entre a maioría dos traballadores é falar en castelán.

Os dereitos dos cidadáns neste sentido tamén se refiren aos dereitos lingüísticos. Esta orientación pódese explicar en relación cos dereitos individuais, humanos e xurídicos que consolidan o nexo entre lingua e cultura (Ruíz 1984, pp. 22-23). No contexto de dereitos humanos, a lingua enténdese como un dereito fundamental e ningún ser humano debe ser discriminado en función da súa elección lingüística.

Cando lle preguntamos sobre a súa percepción sobre a lingua habitual dos nenos e nenas do seu concello, ela considera que os cativos falan mais castelán, pero non “exclusivamente” e hai moitas familias que se comunican en galego:

Home, eu simplemente de andar pola rúa. Eu vivo no Milladoiro. A sensación que teño é de máis castelán, pero non exclusivamente. Sobre todo entre os máis pequenos. E eu de oílos pola rúa e... Eu ando bastante pendente dese tipo de cousas e hai bastantes familias que falan cos seus rapaces en galego e que os rapaces tamén. (En entrevista).

Máis adiante tamén falamos sobre o papel do galego nos programas de conciliación da vida laboral e outros programas. A entrevistada recalca que unha das condicións dos pregos de licitación de servizos de conciliación é que o servizo se ofreza en galego e no momento no que a empresa adxudicataria da licitación acepta, está obrigada a empregar esta lingua, e polo tanto, a obriga abrangue tamén a lingua dos seus empregados:

*Bueno*, eh... primeiro está digamos a parte oficial. E pola parte oficial, en todos os pregos de licitación de servizos de conciliación, igual que en moitos outras licitacións que hai, eh... unha das condicións é que o servizo se vai a facer en galego. Polo tanto desde ese momento, desde o momento en que a empresa eh... pois é a adxudicataria da licitación, acepta tal, está obrigada e polo tanto todos os seus empregados. Entón a empresa debería ditar as... *bueno*, o que faga falta para que todos os empregados sexan coñecedores disto. E desde logo esixir. Creo que tamén está nas bases da licitación a esixencia de que teñan un nivel de coñecemento da lingua galega adecuado para poder rexer o traballo. Entón isto é a parte oficial. A parte extraoficial, *bueno*, non sei se desde as empresas por unha parte non se fai ese traballo previo, é unha dúbida que teño, e por outro lado eh... está... supoño que o que os propios monitores perciben no seu día a día, que é que os nenos falan en moitísimas ocasións castelán. Entón en vez de entender o seu papel como axentes moi importantes para *bueno*, tratar de nalgúns casos consolidar o galego deses nenos e noutros pois ilo introducindo o que fan é “acepto o que me vén dos nenos e entón falo castelán. Eles dinme en castelán e eu respóndolles en castelán”. Eu eso vino de maneira oficiosa, pois porque tiveren a miña filla en servizos de conciliación. Entón o típico, cando chegas a recollela ou a traela ou demais pois velo. Ao mellor coa miña filla non, xa sabían como era o tema e tal e polo menos no momento de chegada, pois atendíana en galego. Porque ela tamén viña de estar falando comigo en galego. Pero despois si que supoño que en moitos casos que se pasaba ó castelán. (En entrevista).

Neste extracto, a concelleira fai unha separación entre o que é a política lingüística nos documentos oficiais e a súa aplicación nos servizos de conciliación nos contextos do día a día, subliñando os diferentes factores que determinan o cumprimento destes regulamentos. Oficialmente, as empresas son os principais axentes que se han de comprometer para levar a cabo a dita política lingüística porque son as entidades que contratan o monitorado e os seus coordinadores. Tamén son os responsables de facer o seguimento do cumprimento das normas. Non obstante, ese papel, segundo a observación da conselleira, non se está asumindo. Pola outra banda, tamén este persoal é axente desta política lingüística, xa que son os que están en contacto directo cos cativos e perciben e modifican as súas prácticas lingüísticas cotiás. Como exemplo, ela mesma comparte a súa experiencia coma usuaria dos servizos de conciliación. Aínda que a súa filla non fala en castelán con ela ou na casa, supón “que en moitos casos se pasaba ao castelán”.



Como responsable da normalización lingüística do seu concello, é consciente da situación sociolingüística nas actividades de tempo libre e fala sobre os diferentes obradoiros de sensibilización dos monitores que realizou durante o mandato do goberno bipartito do PSOE-BNG:

[...] polo menos desde que eu levo sendo concelleira non recibín nunca ningunha queixa de familias. Sobre isto, que é algo que nos permitiría, *bueno*, pois dalgunha maneira actuar sobre empresas para que dea as directrices que teña que dar, eh... Entón, aínda que si que somos conscientes deste problema, a vía que nos queda é a de, *bueno*, [...] non está establecido en ningún lugar que a empresa teña que facer ese traballo de concienciación, digamos. Entón xa. E polo menos por iso, 2005, 2006, 2007... mentres foi o goberno bipartito do PSOE-BNG xa se fixeran algúns obradoiros. Ou algo así pois, de sensibilización dos monitores e das monitoras destes comedores e dos programas de conciliación. Pois son obradoiros de catro horas que se celebrarán un sábado. Evidentemente teñen que apuntarse, *o sea*, é voluntario. Aínda que si que se lle dirá á empresa que *presione* para que tal. Por exemplo, no caso das empresas, no caso das de van dirixidas a asociacións e empresas de deportes, que é a concesionaria... Aí ademais xoga ó seu favor que o alcalde xa lles adiantou, na licitación das subvencións hai un punto por normalización lingüística. A asistencia vai contar entón no de monitoría de escola do comedor e as actividades de conciliación. Pois supoño que se intentará que a empresa pois sexa quen *presione* os monitores. Pero *bueno*, sendo fóra do horario laboral e demais... a ver teslle que dar un diploma e etc. e *bueno*, que se vai a pretender con ese obradoiro é que se entenda ese papel que teñen que xogar. E tamén que é unha obriga ou, por dicilo doutra maneira, que teñen unha obriga, pero que é razoable, que vai na liña de algo que queremos pois conseguir e que entendemos que a maioría dos monitores ou monitoras que non van a estar en contra. Que é simplemente algo que non levan reflexionado [...] A ver, o problema fundamental é que nos pregos dise unha cousa e a realidade é outra. (En entrevista).

Na primeira parte do extracto, a concelleira explica os diferentes tipos de iniciativas lingüísticas que se realizaron durante o seu cargo como normalizadora, que inclúen obradoiros de catro horas para concienciar os monitores sobre o uso do galego como idioma vehicular nos programa de conciliación e o papel fundamental que xogan como axentes da lingua. Tamén considera que as empresas que realizan estas actividades xogan un papel significativo neste tipo de xestión lingüística, porque estes obradoiros se celebran normalmente os sábados e a asistencia é voluntaria. Por

non celebrarse dentro da xornada laboral, a participación dos monitores nestes obradoiros depende moitas veces da presión exercida pola empresa. Así e todo, ela quere entender que os participantes non estaban en contra destas actividades porque era simplemente algo que non levaban reflexionado. Ela supón que a empresa contratada tamén lles ofrece unha formación, pero non necesariamente sobre o compromiso lingüístico presente nos pregos:

[...] pero da mesma maneira que a empresa supoño que lles dá unha formación ou, que non sei, non sei... O que queremos conseguir é pois que os nenos aprendan a lavar os dentes tal, non sei, cousas dese estilo. Pois ao mellor tamén... Sabes? que asumisen ese... ese obxectivo que está nos pregos e que fixeran pois todo o necesario para cumprilo. Iso si que non o vemos. Non se ve que haxa un control nin que se lle dera ningunha directriz. Non o sei, é a sensación que teño. Probablemente se ti cando entras nunha empresa che din “mira, nós temos a obriga porque está establecido na concesión de que este servizo se vai a facer en galego. Polo tanto ti, que es o que exerces na práctica ese servizo, tes que facelo en galego. Xa sei que che vai pasar isto: que os nenos che van responder en castelán e tal. Pero ti dáte conta de que o papel que estás xogando é este e polo tanto intenta manterte tal e *cual*...” probablemente a aptitude incluso dos seus monitores sería distinto. (En entrevista).

A concelleira asume outra vez que non hai ningún tipo de control por parte da empresa sobre o uso do galego nas actividades extraescolares e complementarias. Así e todo, a representante pública subliña a existencia dunha política lingüística a prol do galego expresada nos contratos asinados polas empresas pero admite que non hai un seguimento efectivo do seu cumprimento por parte dos seus técnicos. Isto tradúcese en que moitas das empresas non dan importancia ao tema do idioma como algo esencial na formación do persoal nin se preocupan en proporcionar ao seu persoal material en lingua galega para poder traballar cos nenos e nenas. De feito, a aplicación das políticas lingüísticas municipais acaban sendo responsabilidade dos traballadores e traballadoras implicados. Polo tanto, este tipo de políticas lingüísticas poderíanse definir como de “baixa intensidade” (Lorenzo 2005).

Cando lle preguntamos a súa opinión sobre a demanda social xeneralizada para a aprendizaxe de inglés, comenta que na educación infantil e primaria o obxectivo debe de ser que os cativos aprendan ben as linguas contextuais, castelán e galego neste caso:

A ver, eh... teño escoitado unhas cantas veces a un señor catedrático e que ademais é o seu terreo, a súa especialidade era precisamente todo o tema do ensino en inglés, quero dicir, que é unha persoa, *bueno*, unha parte moi autorizada e un experto a nivel europeo en temas de ensinos de linguas e demais, e desde o servizo pedímoslle... desde o servizo da universidade refírome, pedirímoslle especificamente que traballara, cando se aprobou o novo Decreto de plurilingüismo e tal, que traballara sobre este asunto e é unha persoa moi razoable... eu o que lle escoitei a el é que hai as historias estas de inmersión, cando o contexto non é anglófono, non valen practicamente para nada. Entón, que o obxectivo é facer inmersión en... estamos falando de infancia, sobre todo da primeira etapa de 0 a 6 anos. O obxectivo aí ten que ser asentado as linguas ambientais. Só asentando ben as linguas ambientais podes ter, digamos... despois os mecanismos necesarios para poder aprender outras. Entón, é desaconsellable totalmente. *Bueno*, vale, aprenden *yellow e red e green* e tal. Iso non é nada. *O sea*, é un montón de esforzo para moi pouco resultado. Entón, eu estou totalmente de acordo, eu creo que no que é a educación infantil e primaria o obxectivo debe de ser asentado e aprender ben as linguas ambientais. Por suposto, ir introducindo pouco a pouco outras linguas e despois xa. E non sei se me preguntas tamén por isto, pero no tema da aprendizaxe en materias en inglés ou noutras linguas estranxeiras non estou... [...] Eu non o vexo. Outra cousa é introducir reflexións sobre as linguas, sobre a necesidade da diversidade lingüística, de aprender linguas, de... *bueno*, dar riqueza. Que é tanto a nivel individual como a nivel global. Iso si que me parece moi interesante. Incluso reflexionar que o pouquiño que poidan saber de, *bueno*, pois doutras linguas. E non tanto, por exemplo, “vamos a facer un campamento tal sobre inglés”. Non. Aprender a ver que diferenzas e que semellanzas hai entre estas linguas e aprender pois que en portugués que se di desta maneira, que en italiano que se di desta outra. Facer esta visión máis *interrelacional*. (En entrevista).

O comentario da concelleira demostra un seu coñecemento sobre asunto e considera que “é un montón de esforzo, para moi pouco resultado”. No extracto, tamén fai referencia ás reticencias cara á política lingüística autonómica actual e o papel da lingua inglesa nela. Como se ve na anterior cita, ela valora positivamente a diversidade lingüística e aprendizaxe das outras linguas e cre que dan “riqueza que é tanto a nivel individual como a nivel global, eso si que me parece moi interesante”. De feito, consultou algún experto da inmersión lingüística de inglés para entender a viabilidade destes programas e chegou a conclusión de que aínda que os cativos aprenden algunhas palabras, “cando o contexto non é anglófono, non valen practicamente para nada” e considera que o sector de primaria debe centrar nas “linguas ambientais”.

A súa perspectiva cara á aprendizaxe das linguas estranxeiras pódese interpretar tamén como unha ideoloxía de bilingüismo aditiva (Mejia 2002).

[...] a ver, eu poño no caso da miña filla, é o máis próximo. A miña filla sigue tendo como lingua familiar o galego: na miña casa fálase galego e ela chega a casa e fala en galego. Cal é o problema? Que os seus amigos non. Incluso con amigas, con compañeiras de clase que son galegofalantes tamén. Chegou un momento, antes inda sucedía que “*bueno*, vale, pois cando nos xuntamos uns cantos falamos castelán porque hai unha ou tres que falan castelán. Pero cando estou con [unha compañeira] falo en galego, cando estou con [outra compañeira] falo en galego porque nos falamos galego”. Pero agora xa estou percibindo que está soa con [unha terceira compañeira] e moitas veces fala castelán. *Bueno*, a ninguén lle gusta ser un bicho raro e cando es pequeno ou adolescente menos. E en primaria, e supoño que en infantil, o certo é que os nenos galegofalantes son menos cos castelanfalantes, entón adáptanse. Sempre se adaptan os galegosfalantes aos castelanfalantes. Por que? Porque xa non solo son os nenos: son os nenos, son as mestras, son os monitores, son as pelis, son as cancións. É todo. O único que teñen no mellor dos casos é a casa e en moitísimos casos nin eso. Que *coño* van falar! (En entrevista).

O exemplo anterior non só demostra o poder simbólico de castelán, senón tamén como os contextos de socialización dos cativos se converten en espazos sumamente complexos de continua negociación para os galegofalantes. O resultado, na maioría dos casos, é unha mudanza lingüística temporal ou completa cara ao castelán. Por exemplo, no caso da filla da concelleira, que é galegofalante na casa, cando está fóra, ben sexa no colexio ou nas outras actividades, moitas veces cambia para o castelán porque un ou varios compañeiros son castelanfalantes. Xunto cos adultos, como xa falamos, os menores tamén son un dos compoñentes importantes na implantación dunha política lingüística doméstica porque son os principais suxeitos da xestión lingüística familiar. Neste sentido, o éxito ou fracaso dunha política lingüística familiar depende en gran parte da ‘axencia dos menores’ (King e Fogle 2013). Isto ocorre porque, nas prácticas lingüísticas, os adolescentes nunha sociedade bilingüe ás veces optan por empregar unha lingua diferente á lingua vehicular da casa escollida polos pais (Nandi 2019), como a que se mostra no caso desta familia.

A observación da concelleira tamén destaca o factor dos compañeiros como axentes lingüísticos que ás veces se converten nunha presión social porque, como explica ela mesma, “a ninguén lle gusta ser un bicho raro e cando eres pequeno ou

adolescente menos”. A metáfora do *bicho raro* refírese a súa filla que é galegofalante e muda ao castelán cando está coas súas compañeiras porque non quere sentirse diferente delas. Este proceso está relacionado coa formación dos “actos de identidade” da súa filla (Le Page e Tabouret-Keller 1985). Segundo Le Page e Tabouret-Keller (1985, p. 181), un individuo habitualmente xera por si mesmo “os padróns do seu comportamento lingüístico de xeito que se asemellen aos do grupo cos que de cando en vez quere ser identificado, ou para ser diferente dos que desexa ser distinguido”. Ademais, a capacidade dos falantes para relacionarse ou distanciarse dun grupo pode depender de catro cuestións: a súa capacidade para identificar os grupos desexables; o seu acceso a eles e a capacidade de analizar os seus sistemas lingüísticos ou padróns da fala; a forza da súa motivación para “unirse” a eles e se esta motivación é reforzada ou rexeitada polo grupo; e, finalmente, a súa capacidade para modificar o seu comportamento. Noutras palabras, cada acto de fala que realiza un individuo é dun xeito ou doutro un “acto de identidade” a través do cal amosará a súa solidariedade ou distanciamento étnicos e sociais dun ou varios grupos de fala (Le Page e Tabouret-Keller 1985).

Cando preguntamos sobre a súa visión do futuro para a lingua na infancia no seu concello, ela considera que iso non dependerá soamente dos cativos pero non ve que existan as condicións sociais de sensibilización e concienciación nin políticas adecuadas para manter o galego:

Mala. A ver, si dependera só dos nenos sería máis ou menos factible, pero é que non depende só dos nenos. O problema é todo o demais. E todo o demais é o que inflúe nos nenos. É o que estabamos dicindo antes. Non, non vexo que existan nin as condicións sociais de sensibilización e concienciación nin políticas, de que, *bueno*, quen ten a responsabilidade teña realmente interese no asunto. Non vexo ningunha das condicións para que poida producirse un cambio. Mentres non se produza un cambio destes de “vamos ir para aquí” o río sigue indo cara alá. (En entrevista).

Falando das responsabilidades, tamén lle preguntamos cal sería a da súa concellería e a do Concello e ela admite o seu papel na sensibilización da poboación a través dos servizos de conciliación, actividades deportivas e culturais:

Home, evidentemente a súa parte de responsabilidade ten, claro. Que lle corresponde nese caso? *Bueno*, pois é poder actuar de tal maneira que por unha parte ofrezas aos nenos contextos favorables para que poidan usalo, pois no que depende de nós directamente: servizos de conciliación, actividades deportivas, actividades culturais de

todo tipo. Darlles eses contextos, garantir que existen. Niso estamos, pouco a pouco. E tamén sensibilizar a toda a sociedade [do concello]. Pero claro, sensibilizar sen entrar por exemplo en materia de traballo, onde non temos competencias ou temos moi pouquiñas. Son as que dependen do emprego directo do propio Concello e demais. É moi difícil [...] e claro, despois todo isto require pasta e conseguila non é fácil. *O sea*, hai unha parte que, *bueno*, que máis ou menos é factible, non é demasiado custoso. Pois este tipo de cousas que estamos falando dos obradoiros, de estar máis encima das concesionarias esixíndolles *no se que no se cuanto...* incluso, *bueno*, pois elaboración de certos materiais, de facer actividades para familias e demais. Pero, eh... conseguir recursos para, eu que sei, obter... poder producir materiais, poder ter películas, poder ter libros ou repartilos ou ese tipo de historias. Iso é moi complicado [...] pero estaría ben por exemplo que neses obradoiros saian esas necesidades e poder pois por exemplo traballar conxuntamente Concellos, empresas concesionarias e demais. E tratar de desenvolver materiais é algo que se pode pensar, pero necesitamos ter esa necesidade diante para poder dicir, eh... [“xustificalo”] xustificalo. Pedir pasta, etc. Podernos dirixir a outras administracións: á Xunta, á Deputación ou demais dicindo “Mire necesitamos isto” porque do Concello só non pode saír. (En entrevista).

Xunto cos outros concelleiros entrevistados, ela tamén sinala a falta de recursos económicos necesario no sector da lingua e cultura como un impedimento. Co apoio axeitado neste sector podería mellorar o status social do galego na sociedade. Tamén subliña a falta materiais —películas e libros entre outros— na educación non formal en galego ou para facer actividades para familias. Como solución, a concelleira apunta aos obradoiros cos monitores para poder desenvolver unha lista de necesidades no sector da educación non formal e despois poder traballar conxuntamente cos distintos Concellos, empresas e outras administracións para crear materiais. Isto tamén pode ser un inicio para pedir orzamentos das diferentes administracións locais, a Deputación e a Xunta de Galicia.

### 8.3. Reflexións finais

No contexto sociolingüístico galego, o castelán continúa a ser a lingua predominante, cun poder simbólico maior que o galego. Unha das ferramentas máis importantes na normalización lingüística é a planificación do status da lingua minoritaria (Cooper 1989) que só se pode conseguir a través da posta en marcha dunha política lingüística

sólida. Non obstante, a política promovida foi descrita frecuentemente como de baixa intensidade (Lorenzo 2005). Polo tanto, aínda que o coñecemento da lingua recibiu un impulso nos últimos anos, o seu valor simbólico segue a ser reducido. Ademais, o *Decreto do Plurilingüismo* reduciu a presenza do galego na escola no que se pode considerar coma unha política lingüística de erosión do seu status. Esta condición pódese mellorar creando pontes entre a educación formal, a non formal e a familia.

Tal e como describimos nas anteriores liñas, o lecer e o tempo libre, é dicir, a educación non formal, xorden nunha gran parte das actividades programadas polos concellos, que levan a concurso público as actividades a desenvolver. Deste modo, o goberno do concello é unha variable importante para entender as prácticas que se dan neste eido. Cómpre apuntar que os concellos non son os únicos axentes públicos en levar a cabo este tipo de actividades, xa que en moitos casos son organizadas por outras administracións como a Xunta de Galicia ou as deputacións provinciais.

Cada concello ten a súa propia política lingüística (Spolsky 2009) que depende nunha gran medida da ideoloxía lingüística de cada concelleiro ou concelleira. Na análise detida deste campo tamén observamos que as propostas e xeitos de implantar os programas de educación non formal son moi variados e complexos de explicar, principalmente polos múltiples actores que interveñen e pola propia natureza heteroxénea deste tipo de educación. As entrevistas cos concelleiros mostran que os gabinetes dos administradores constitúen un contexto de negociación continua entre as dúas linguas oficiais, tanto a nivel ideolóxico como lingüístico. Así, aínda que o administrador ou a administradora desenvolven políticas lingüísticas progalego dentro do seu concello, ás veces atopan resistencia por parte dos traballadores e traballadoras. Estas resistencias exércenas habitualmente funcionarios castelanfalantes que queren manterse na súa lingua habitual e noutras situacións membros do propio equipo.

Tamén é importante anotar aquí as limitacións no alcance dos concellos, que eles mesmos recoñecen ao longo da investigación. Son conscientes de que a lingua de socialización entre educadores e cativos nas actividades xestionados pola administración local é, en moitos dos casos, o castelán. Aínda que sinalan algunha chamada de atención á empresa subcontratada, se a empresa non fai un seguimento sobre as prácticas lingüísticas do seu persoal, o Concello declara ter pouca marxe de intervención. Outro aspecto importante que subliñaron todos os concelleiros foi unha escasa partida orzamentaria para o sector da lingua e cultura para realizar actividades que poderían elevar o status do galego na sociedade xeral.

Se nos detemos no que debería acontecer nos campos da educación formal (escolas infantís) e da non formal (actividades extraescolares, programas complementarios etc.)

atendendo á política lingüística do Concello, o certo é que os pregos de moitas destas licitacións teñen como requisito o uso da lingua galega. Este requisito desprendese do regulamento lingüístico municipal que se ben ten múltiples variantes — máis ou menos esixentes— na comarca de Santiago hai regulamentos moi avanzados que non so determinan a galeguización do espazo público-administrativo, senón que chegan tamén a influír nos contratos derivados do Concello á empresa privada. Deste xeito, existen unhas directrices que deberían asumir empresas e empregados como parte dos servizos que ofrecen.

Dunha banda o Concello non ten mecanismos de control e, doutra, a empresa tampouco asemella ter control efectivo sobre a práctica lingüística do seu persoal. Esta incongruencia demostra unha feble efectividade na xestión das linguas por parte da empresa privada, da que moitos concelleiros comentaron que non saben como funciona. Se ben na educación formal a obrigatoriedade lingüística é un fenómeno que está máis ou menos aceptado, na empresa privada isto non acontece: nin por parte dos castelanfalantes, na práctica, nin por parte dos galegofalantes, que declaran non estar dispostos a aceptar unha xestión lingüística que non sexa progalega e, polo tanto, contraría á súa práctica lingüística habitual. Con todo, as ideoloxías e motivacións detrás desta posición son ben diferentes nestes grupos.

O certo é que gran parte dos nenos e nenas que acoden ás actividades promovidas pola Administración local teñen a lingua castelá como primeira e algunhas veces única. A labor galeguizadora dos educadores é relevante, seguindo os seus propios relatos, pero a praxe progalega neste tipo de contextos é máis ben escasa e fortemente dependente da vontade do educador. A cultura lingüística que impera en Galicia premia a acomodación lingüística ao interlocutor, especialmente se é pequeno, deixando de aproveitar un espazo moi valioso para mellorar as competencias lingüísticas dos nenos e nenas de idades máis novas que segundo os datos macrolingüísticos máis recentes son o segmento no que o galego está menos presente na historia de Galicia.



## 9. Discusión e conclusións

A comunidade lingüística galega definiuse historicamente pola diglosia, funcional e social. Esta situación secular acabou por desembocar nun proceso de substitución lingüística, proceso que se acelerou durante a ditadura franquista (1936-1976). Esta dinámica non se detivo durante o período democrático e autonómico, a pesar das políticas de revitalización, aínda que grazas a estas se produciron algúns cambios positivos como unha maior visibilidade social do galego (Loredo e Vázquez-Grandío no prelo), un incremento das competencias lingüísticas lectoescritas debido á introdución da lingua propia no ensino regrado, xunto cunha mellora das actitudes explícitas, as medidas de forma directa, cara ao idioma galego e ás persoas galegofalantes (Iglesias-Álvarez 2007; Seminario de Sociolingüística 2003). Porén, esta mellora das predisposicións cara á lingua e ao grupo sociolingüístico perviven cunha serie de prexuízos máis arraigados no imaxinario social, moi difíciles de modificar e, pola contra, doados de activar cando existe a oportunidade, a motivación e a competencia (Bohner e Dickel 2011, Wilson, Lindsey e Schooler 2000).

As principais enquisas demolingüísticas realizadas en Galicia durante estes últimos anos retratan unha sociedade bilingüe onde máis da metade poboación fala habitualmente galego (52%). Á vez, reflicten as dificultades polas que atravesamos a lingua galega, dada a asimetría da distribución da poboación galegofalante, que está fortemente polarizada nos eixes de hábitat, nivel educativo, status social e idade, derivada da superposición do castelán, con longa raizame histórica e constantemente actualizada pola súa hexemonía política e social (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2016, pp. 117-131).

Durante estes últimos quince anos (2003-2018), o número de galegofalantes reduciuse en máis de 250.000 persoas, unha cifra cinco veces superior á do número de habitantes perdidos por Galicia no mesmo período (50.000). Este proceso de substitución relacionase cun proceso de ruptura da transmisión interxeracional de lingua e cunha forte presión ambiental a favor do castelán nos medios urbanos e periurbanos, en moitos contextos laborais, sociais e educativos e mais nos medios de comunicación

e nas redes sociais, cun impacto especialmente perceptible na infancia e na mocidade (Monteagudo, Loredó, Gómez, Vázquez-Grandío 2021; Casares e Monteagudo 2021).

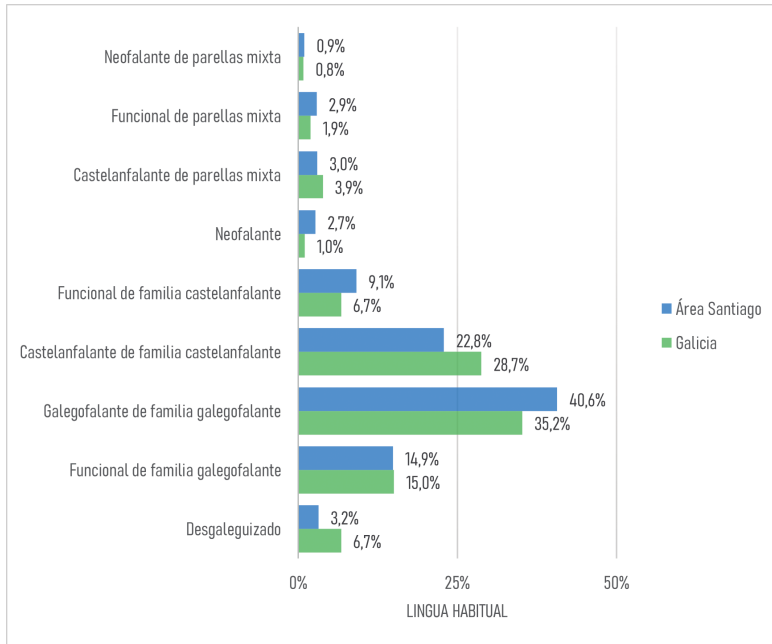
O contexto sociolingüístico galego é propicio para as condutas de converxencia cara ao castelán ou incluso para o cambio de lingua habitual a favor do idioma dominante por parte dos galegofalantes. Pola contra, as presións ambientais son menos favorables para comportamentos lingüísticos en galego por parte dos castelanfalantes. Os cambios de lingua requiren unhas condicións de oportunidade, competencia e un elevado grao de motivación por parte das persoas involucradas. No contexto galego, en termos xerais, existen moitas menos oportunidades de uso e moitos menos opcións de obter a necesaria competencia para o cambio cara ao galego do que para o cambio cara ao castelán; ademais, a (re)galeguización esixe unha motivación moito máis elevada e sostida no tempo do que a castelanización (Monteagudo, Loredó e Nandi 2020).

Vexamos o que di sobre isto unha coordinadora de educación non formal de nenos e nenas de infantil e primaria:

[...] se me falan moito en castelán, si que hai momentos en que cambio ao castelán sen dar-me conta. Incluso doume conta e sigo falando. E outra das circunstancias en que falo en castelán [é] cando estou moi cansa. Claro, porque verdadeiramente é onde mellor me desenvolvo. Si me falan todo o rato en castelán acáboo falando (Coordinadora, en entrevista).

A figura 24 debuxa o peso dos principais grupos sociolingüísticos galegos construídos atendendo ao indicador de mantemento e cambio da lingua familiar. Nela queda clara a existencia de procesos de retención da lingua dos proxenitores xunto con procesos de ruptura. Os perfís familiares de retención lingüística son os máis frecuentes, especialmente os de retención da lingua galega (*Reproducción do galego*: 35,2%). Porén, os perfís de *desgaleguización* teñen un peso notable (*Desgaleguizados*: 6,7%) e superan amplamente aos de *regaleguización*, que teñen unha grande relevancia cualitativa pero un escaso peso cuantitativo (Loredó 2017). Traballos recentes realizados cunha metodoloxía mixta mostran que conforme as familias son máis novas e urbanas, máis aumentaban as dinámicas de cambio cara ao castelán (Monteagudo, Loredó e Nandi 2020). De feito, a área de Santiago de Compostela, analizada por este traballo (Figura 24), presenta unhas cifras máis favorables cara á *retención* da lingua galega, mentres que o proceso de *desgaleguización* ofrece unha porcentaxe notablemente inferior (aproximadamente a metade) á do resto do territorio galego. A maiores, na comarca de Santiago de Compostela, o perfil de *regaleguización* é o dobre que no resto de Galicia.

**Figura 24.** Grupos sociolingüísticos\* atendendo á lingua familiar e contrastando Galicia coa área de Santiago.



**Fonte:** Elaboración propia, con datos do IGE 2019.

\* Grupo sociolingüístico de funcionais: fan uso das dúas linguas. Tal uso pode ser considerado froito dun proceso de cambio lingüístico ou ben instrumental (Monteagudo, Loredo e Vázquez 2018, p.22).

O desprazamento do galego polo castelán aliméntase tanto dos procesos de cambio que se producen no interior dos grupos familiares (Loredo e Monteagudo 2017; Nandi 2018) como dos que se xeran cando os falantes incorporan progresivamente o castelán ao seu repertorio (Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). No primeiro caso, os individuos das xeracións máis novas non reciben o galego dos seus proxenitores. No segundo, a incorporación progresiva do castelán ás prácticas lingüísticas inicialmente galegofalantes implica a adopción da lingua dominante que vén imposta polo contexto sociolingüístico e/ou a norma social, e que cada individuo adopta en función dun conxunto de variables relacionadas coas competencias, actitudes e/ou motivacións sobre as que se conforman as intencións que, finalmente, cristalizan en condutas (Azjen 2012, p. 182). A reiteración destes mesmos comportamentos pode

acabar por crear pautas de conduta que funcionan de forma autónoma, rutinas que determinados estímulos externos activan automaticamente, con escaso ou nulo control consciente, e que resultan moi difíciles de modificar.

Estas dúas formas de regulación do comportamento do ser humano trasladáronse aos modelos duais (Wilson, Lindsey e Schooler 2000) onde se indica como os procesos implícitos e explícitos poden convivir na memoria e como os primeiros, os hábitos (Wood e Rünguer 2016), se activan automaticamente cando existe a oportunidade, mentres que os segundos, ademais da oportunidade, precisan de motivación e capacidade. Os procesos explícitos modifícanse con maior facilidade, mentres que os implícitos cambian máis lentamente, ancorados por máis tempo na memoria (Albarracín e Shavitt 2018).

## 9.1. Adquisición e cambio de lingua na infancia: unha etapa crucial

A porcentaxe global de persoas que falan habitualmente en galego (IGE 2019: 51,7%) redúcese á metade nas cohortes máis novas (IGE 2019: 26% nas persoas entre 5 e 14 anos) e a menos de tres cuartos cando a comparamos coa mocidade (IGE 2019: 37% nas persoas entre 15 e 29 anos). Estes resultados son un indicador do avance do proceso de substitución lingüística na sociedade galega. Tamén poñen de manifesto como este proceso de desprazamento dunha lingua por outra se ceba nas etapas de infantil e primaria e se agudiza nos territorios cunha maior poboación e dinamismo económico, comprometendo as perspectivas de futuro do galego.

A infancia é a etapa crucial para a adquisición da primeira lingua e, en contextos bilingües e plurilingües, da segunda ou sucesivas. Durante estes anos prodúcese os primeiros contactos con contextos estruturados externos á familia. Os primeiros ámbitos de socialización importantes na infancia son: a familia (nuclear, extensa), a escola, a educación non formal (actividades extraescolares, actividades complementarias, deportivas etc.) e o grupo de iguais. Neste conxunto de microsistemas o alumnado vive experiencias significativas e reiteradas con actores como os proxenitores, os docentes, o monitorado, o grupo de iguais etc. Mais estes microsistemas atópanse mergullados en exosistemas (status social e situación laboral da familia, contexto socioxeográfico da residencia familiar, ambiente sociolingüístico local, redes de comunicación etc.) e están enmarcados en macrosistemas (economía, política, cultura, políticas lingüísticas; véxase figura 4).

Cando se producen estes primeiros contactos cos contextos estruturados externos ao ámbito familiar é cando adoita comezar o proceso de *desgaleguización*, proceso de desprazamento que se asentará en anos posteriores (Loredo 2016; Monteagudo, Loredo, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). Cando este fenómeno se produce nos primeiros anos de vida resulta máis complexo de modificar posteriormente. Porén, case a totalidade dos estudos realizados ata o momento se caracteriza ou ben polo seu carácter global (análise de toda a poboación) ou ben pola atención a determinados grupos etarios ou contextuais. Son escasos os traballos que afondan na análise da conduta lingüística dos cativos galegos (Iglesias 2018; Pérez e Soto 2003; Silva 2006), mentres a adolescencia é a que atrae unha maior atención (Formoso 2013; Iglesias 2002). Por outra banda, os estudos enfocaron o seu traballo ao contexto escolar (Loredo e Silva 2020) e ao longo destes últimos anos no ámbito familiar, especialmente na xestión das súas políticas lingüísticas (Nandi 2019; Monteagudo, Loredo e Nandi 2020), quedando relegados outros contextos de socialización lingüística (educación informal e educación non formal).

Os procesos de socialización lingüística xogan un papel moi importante nas dinámicas subxacentes ao mantemento e abandono da lingua (Kasares 2017). A análise dos principais contextos de socialización da infancia e da adolescencia amosan que a familia e a escola teñen unha importancia fundamental (Loredo e Monteagudo 2017, Nandi 2017). En tempos recentes, desde os poderes públicos pretendeuse responsabilizar as familias das dinámicas de abandono da lingua galega polo castelán (Nandi 2017, p. 38). Aínda que a ruptura da transmisión interxeracional da lingua é unha realidade en moitas familias, tamén ocorre que os fillos e fillas daquelas que transmiten o galego se atopan cunha disonancia entre o contexto doméstico e os contextos de socialización extrafamiliares, como é o ámbito educativo ou non formal, o que provoca que os rapaces e rapazas adopten unha lingua ou outra no proceso de acomodación ao medio onde se desenvolven, un proceso variable no que inflúen factores individuais.

Durante anos careceuse de información detallada de como se estaba a producir este proceso de *desgaleguización*, pois as etapas máis temperás quedaban fóra do foco de análise e asumíase a premisa de que este desprazamento tiña lugar ben no contexto familiar, na lingua utilizada polos proxenitores cos fillos e fillas, ben no paso do alumnado da educación primaria á educación secundaria. Porén, des que avanzamos no coñecemento dos primeiros anos de vida e do contacto dos nenos e nenas cos primeiros contextos de socialización extrafamiliar, decatámonos da importancia desta etapa da vida no devandito proceso. Unha entrevista a unha proxenitora falando sobre os seus fillos exemplifica de forma clara como se produce este proceso de *desgaleguización*

na infancia a medida que o alumnado se vai incorporando aos novos contextos de socialización extrafamiliares:

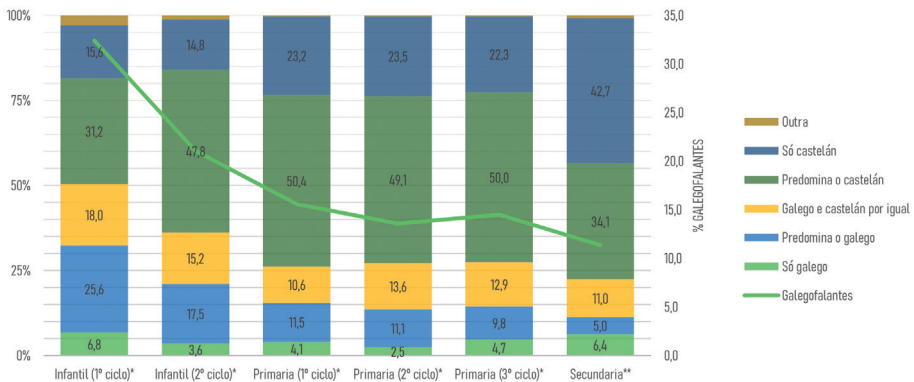
A miña filla sigue tendo como lingua familiar o galego: na miña casa fálase galego e ela chega a casa e fala en galego. Cal é o problema? Que os seus amigos non. Incluso con amigas, con compañeiras de clase que son galegofalantes tamén. Chegou un momento, antes inda sucedía que “vale, pois cando nos xuntamos uns cantos falamos castelán porque hai unha ou tres que falan castelán. Pero cando estou con [X, *unha compañeira*] falo en galego, cando estou con [Y, *outra compañeira*] falo en galego porque nós falamos galego”. Pero agora xa estou percibindo que cando está soa con [Z, *unha terceira compañeira*] moitas veces fala castelán [...] a ninguén lle gusta ser un bicho raro, e cando es pequeno ou adolescente menos. E en primaria, e supoño que en infantil, o certo é que os nenos galegofalantes son menos ca os castelanfalantes, entón adáptanse. Sempre se adaptan os galegofalantes aos castelanfalantes. Por que? Porque xa non solo son os nenos: son os nenos, son as mestras, son os monitores, son as pelis, son as cancións. É todo. O único que teñen no mellor dos casos é a casa e en moitísimos casos nin eso. Que *coño* van falar! (En entrevista).

O *Mapa sociolingüístico escolar de Ames* cuantificou a intensidade do proceso de *desgaleguización* nos escolares dun concello do periurbano galego e mostrou que se atopa directamente vinculado á socialización secundaria e que vai aumentando progresivamente ao longo de toda a súa traxectoria escolar (Figura 25). Os nenos e nenas que tiñan o galego como lingua familiar, un perfil cuantitativamente moi parecido aos procedentes de familias castelanfalantes, no canto de desenvolveren unhas prácticas galegófonas nos contextos de socialización en que se van incorporando, van substituíndo a lingua familiar, o galego, pola lingua dominante, o castelán.

Este proceso de *desgaleguización* ou acomodación á lingua dominante do seu grupo social de referencia refórzase naqueles contextos menos formais, nas relacións máis próximas e horizontais cos compañeiros e compañeiras, xunto co persoal educativo que considera máis próximo e naquelas actividades que poidan exercer sobre eles e elas unha maior motivación polas temáticas, procedementos, competencias etc. De aí a transcendencia dos contextos de socialización secundaria fóra das aulas, onde se produce un maior número de interaccións horizontais, as relacións son máis dinámicas e o nivel de estruturación é menor (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021, p. 289).

Esta investigación pon de relevo as dificultades que terá o galego nun futuro próximo, xa que unha vez que se teñan interiorizados os prexuízos, motivacións, normas sociais, hábitos etc. arredor da lingua, unha modificación posterior destas pautas de conduta durante os primeiros anos de vida resultará moi difícil (Visser e Krosnick 1998; Wood e Rüngner 2016). De feito, a modificación das pautas de comportamento lingüístico adquiridas durante a infancia requirirán un contexto apropiado altamente específico, unha motivación moi intensa e unha capacidade difícil de conseguir (Wilson, Lindsey e Schooler 2000), e por tanto esixirán un empeño persoal extraordinario e un investimento cuantioso de recursos psicolóxicos por parte do individuo, que adoitado terá que confrontar unha considerable presión do medio, co correspondente estrés.

**Figura 25.** Evolución da porcentaxe de galegofalantes no periurbano de Santiago de Compostela segundo o ciclo educativo.



Este traballo tiña como finalidade afondar nas prácticas lingüísticas na infancia nos principais contextos de socialización dos nenos e nenas na contorna urbana, periurbana e rural de Santiago de Compostela. Os contextos abordados foron seleccionados pola súa relación coa infancia e escolléronse os ámbitos familiar, escolar e non formal. Os actores e actrices involucrados na investigación foron os/as proxenitores, o profesorado, os coordinadores e coordinadoras das empresas tempo libre, educadoras e educadores das actividades extraescolares e complementarias, membros da dirección de asociacións deportivas e concelleiras e concelleiros da Administración local.

Esta investigación decidiu considerar separadamente a socialización infantil en diferentes ámbitos, contextos ou espazos. Partimos da tradicional distinción entre a socialización primaria, identificada coa familia, e a secundaria, que acontece fóra do inmediato ao fogar (Berger e Luckmann 2015). Nesta última, a escola, como lugar marcadamente regulado e de asistencia obrigada, é xeralmente o primeiro contacto coa vida pública e un espazo privilexiado da socialización secundaria durante moitos anos. Por iso foi un imperativo tela en conta na investigación. Porén, na actualidade os centros educativos son espazos complexos, en que participan actores diversos e se desenvolven actividades de distinto tipo. De feito, desde o punto de vista dos cativos, as horas dedicadas a desenvolver o currículo académico oficial ocupan só unha fracción do tempo que pasan dentro dos recintos. Á vez, o colexio non é o único espazo fóra da familia onde os máis novos se relacionan e, conforme van medrando, outros contextos cobran un peso cada vez maior. No noso traballo separamos o estudo da educación formal, tal e como foi definida pola pedagogía (Coombs 1985), da educación non formal, as actividades extraescolares e o referente aos servizos complementarios e de conciliación da vida laboral e familiar e das actividades deportivas. Por último, tamén se analizaron as políticas lingüísticas das administracións públicas municipais, elemento transversal á xestión en todos estes contextos.

A metodoloxía enfocouse cara á produción de información cualitativa. Das técnicas e ferramentas empregadas, a entrevista semiestruturada tivo un papel central, analizándose no traballo un total de 46. Destas, 18 corresponden á socialización primaria. Os criterios de selección da mostra variaron segundo o contexto, pero en todos os casos se procurou polo xeral traballar coas persoas de maior autoridade e responsabilidade: equipos directivos, coordinadoras das actividades ou, no caso das familias, titores. Considerouse que estas eran as que polo seu rol ou no desempeño do seu traballo definen en maior medida a xestión lingüística destes espazos, representando o que Spolsky (2009) identifica como xestores lingüísticos. Complementando as entrevistas, organizáronse dous grupos de discusión con proxenitores e persoal das empresas de servizos de educación. Adicionalmente, utilizáronse fontes secundarias de carácter documental e demolingüístico (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2018; Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021).

Como ámbito territorial escolleuse a área de Santiago. En primeiro lugar, pola complementariedade cos datos dispoñibles, a continuidade con traballos anteriores e a accesibilidade aos lugares e interlocutores acaídos. Por outra banda, considerouse unha área moi interesante desde a perspectiva sociolingüística pola pluralidade interna da súa xeografía humana, representativa de moitos procesos sociais e demográficos.



Sen ánimo de afondar moito máis na xustificación, podemos resumir o interese polo territorio na representatividade que atopamos na súa diversidade interna e un certo carácter prospectivo, por mor sobre todo da súa vitalidade demográfica, para comprender e imaxinar o futuro das relacións lingüísticas en Galicia.

## 9.2. A política lingüística familiar

A familia é a institución encargada de tutelar as nenas e nenos ata a súa maioría de idade. Como primeiro contexto de socialización, ten unha influencia primordial no desenvolvemento da personalidade e un papel básico na adquisición da fala e, por tanto, na transmisión lingüística interxeracional. No caso do galego a familia foi historicamente o principal axente de reprodución, facilitando a súa continuidade ata o día de hoxe (Subiela 2010). Emporiso, vemos que na actualidade o seu peso nesta función está a diminuír en favor doutros espazos. Por un lado, pola cada vez maior relevancia nos procesos de socialización infantil doutras institucións e en especial da escola. De feito, desde a introdución da lingua galega no currículo educativo, a escola converteuse no principal contexto de adquisición das competencias escritas en galego, mentres que a súa importancia no desenvolvemento das competencias orais neste idioma medra ano tras ano (Monteagudo, Loredó e Vázquez 2016, pp. 49 e ss.). Por outro lado, porque os niveis de mantemento e transmisión do galego se foron reducindo e, de acordo aos datos que dispoñemos en 2013, ao redor dun 30% das familias en que os pais e nais recibiron o galego dos avós e avoas, xa non llelo transmiten aos seus descendentes. Pola contra, entre as familias castelanfalantes o nivel de retención é case pleno (Loredó e Monteagudo 2017, p. 105). Nestas condicións, resulta obvia a importancia da socialización secundaria para a capacitación dos novos falantes.

Nas familias, os membros adultos contan sempre con ideas e nocións sobre o seu rol na crianza e na educación dos máis cativos, sobre a paternidade e as súas funcións, e sobre o que é máis axeitado ou de maior proveito para lles aprender aos fillos e fillas. Estas crenzas tradúcense en accións orientadas a modelar no posible o comportamento dos descendentes. As ideoloxías lingüísticas tamén están aquí representadas; por exemplo, son cada vez máis frecuentes as familias que procuran activamente unha exposición temperá ao inglés e unha adquisición *pseudonativa* deste idioma polos pequenos. En conxunto, estas ideas e prácticas conforman o que coñecemos como unha política lingüística familiar.

En todo caso, e con independencia da existencia ou non dunha planificación deste tipo, o comportamento lingüístico dos proxenitores e as accións cotiás orientadas a influír nas prácticas lingüísticas infantís —por exemplo para facilitar a súa adquisición, a corrección no uso ou o fomento de actitudes particulares— constitúen en por si un xeito de actuación que pode ser analizado como un tipo concreto de xestión lingüística. Desde esta perspectiva, atopamos para o galego variacións no uso, nas actitudes ou no compromiso coa súa transmisión segundo a política lingüística das familias. Aínda que temos constancia da persistencia de actitudes negativas e de intentos máis ou menos deliberados de castellanizar os usos dos máis novos, isto semella ter un alcance minoritario no conxunto das familias (Monteagudo, Loredó e Nandi 2020). En todo caso, o perfil maioritario parece ser máis ben o do desleixo, con poucas medidas explicitamente orientadas a favorecer ou prexudicar a transmisión lingüística dunha ou doutra lingua. Porén, existe un conxunto de familias, minoritario, cun compromiso explícito e activo coa lingua galega e que desenvolven unha política de transmisión e de resistencia fronte ao proceso de substitución.

Este perfil de familias trata de asegurar ou expandir un espazo de galego na contorna familiar. Moitas delas non se criaron como galegofalantes ou nin sequera foron ata o momento galegofalantes habituais, polo que nestes casos necesitan de accións para aumentar a presenza da lingua galega na vida cotiá. Na mesma liña, atopamos esforzos por garantir a alfabetización e a adquisición dunhas competencias e un grao de corrección elevado por parte dos cativos. Por outro lado, os pais e nais son conscientes das dificultades que atopan no seu día a día os galegofalantes para se desenvolver na súa lingua con completa normalidade, do papel do castelán como lingua de prestixio e do seu poder de atracción. De aí a relevancia e os intentos por controlar na medida do posible o impacto da contorna extrafamiliar sobre as prácticas lingüísticas dos miúdos. Nesta dirección, é habitual tomar medidas para a planificación do prestixio da lingua minorizada e procurar para os nenos e nenas espazos de socialización en galego a través de escolas, organizacións ou redes de contactos persoais con políticas lingüísticas afíns.

As motivacións que levan á adoptar estas políticas son variadas e, por outra parte, poden ser unha extensión ao ámbito doméstico dun xeito de proceder dun ou de ambos os proxenitores fóra da familia, ou ben unha decisión froito da maternidade. De calquera maneira, é habitual que estas políticas familiares estean motivadas pola consciencia de que o galego se atopa en situación de risco, baixo unha hexemonía abafante do castelán e cunhas políticas públicas, no mellor dos casos, ineficaces e/ou insuficientes. Neste sentido, é unha sensación compartida polas persoas entrevistadas

no noso traballo que o uso do galego por parte dos cativos e cativas esmorece co avance da socialización secundaria e en especial coa escolarización.

### 9.3. A xestión lingüística nos centros escolares. A educación formal

Desde a perspectiva da socialización lingüística, a escola é considerada un espazo fundamental por múltiples motivos. En primeiro lugar, polo seu carácter eminentemente educativo, preséntase como unha institución básica da reprodución social. Ademais, o carácter oficial e obrigatorio da educación formal define en gran medida a valoración que se dá aos diferentes tipos de coñecementos e habilidades, por exemplo, no caso das linguas, contribuindo a determinar o seu prestixio. Da mesma maneira, constitúe un referente para as demais modalidades de educación, de xeito que as súas dinámicas teñen un efecto que transcende as súas paredes para modelar as prácticas noutros contextos, como as actividades extraescolares ou as familias.

En segundo lugar, non é menor a súa significación como espazo físico de convivencia durante gran parte da infancia e da xuventude. Neste sentido, é un dos primeiros lugares de contacto coa vida pública e onde acontece a incorporación das pautas sociais que rexen as relacións extrafamiliares. Sobre todo, é un lugar protagonista na socialización cos pares, pois nel se establecen redes de relacións sociais que en moitas ocasións acompañan o individuo polo resto da súa vida.

No aspecto estritamente lingüístico, contribúe fortemente á adquisición das competencias, sendo fundamental o seu papel nas destrezas lectoescritas. Tamén xoga un rol activo no desenvolvemento do comportamento lingüístico, favorecendo a incorporación de valores, actitudes e prexuízos.

Polo seu carácter oficial, e por ser considerada unha vía básica de intervención social, non é infrecuente atopar para a educación formal unha política lingüística pública explícita e definida nun marco legislativo. Desde o Estado ata os concellos, toda política contribúe nalgunha medida á definición dun modelo de xestión lingüística, pero no caso galego é sobranceira a política autonómica, cun decreto especialmente dedicado a isto: o Decreto do plurilingüismo<sup>1</sup>. Esta norma céntrase en facer un reparto das materias que se impartirán en cada lingua e determinar os usos lingüísticos nos centros dos profesionais e do alumnado.

---

1 Decreto 79/2010 do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia.

Respecto ao primeiro aspecto, establece como lingua vehicular para a educación infantil a materna da maioría do alumnado. Nas seguintes etapas especificase o idioma no que se haberán de dar certas materias<sup>2</sup> e fíxase para o resto unha división obrigatoria en partes iguais. Ademais, como novidade respecto ás normas que a precederon, dispuxo a posibilidade de introducir unha terceira lingua como vehicular, ben de materias puntuais en forma de “seccións bilingües”, ben en igualdade co galego e o castelán, acadando o status de “centro plurilingüe”.

No referente ao segundo aspecto, establece a obrigatoriedade para o profesorado de empregar a lingua da materia durante as clases e nos materiais, pero sanciona a libre elección para o alumnado salvo nas materias de lingua e para o profesorado no resto de contextos non lectivos<sup>3</sup>. Igualmente, estipula que o galego se empregará “con carácter xeral” nas comunicacións oficiais dos centros educativos.

Por último, o decreto pon a énfase nas competencias lingüísticas e sinala como obxectivo principal do sistema educativo garantir a adquisición parella en ambas as dúas linguas oficiais. Sobre o papel deste na normalización do galego, o texto abandona tal concepto substituíndoo polo de “dinamización lingüística”.

Segundo o observado no noso traballo, a xestión lingüística segue a estar marcada por unha notable separación dos espazos de uso de cada lingua. A capacidade da escola para traballar en galego queda moi acoutada aos contextos e soportes máis formalizados. Por iso, nos contextos con maiorías castelanfalantes, como é o caso dos núcleos máis poboados da comarca de Santiago, ou mesmo en contextos rurais, a través da influencia do profesorado, o castelán asúmese como a lingua oficiosa das relacións informais. Por unha banda, isto ten un efecto sobre a poboación galegofalante, que incorpora estas pautas coa escolarización, o que explica parcialmente o efecto desgaleguizador detectado en traballos recentes (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021). Por outra, isto favorece que, a pesar das previsións do marco legal, o castelán

- 
- 2 O reparto parecería que distribúe as materias *de letras* para o galego e *de ciencias* para o castelán. Desde as posturas favorables ao galego, isto tense sinalado como unha discriminación, xa que lle corresponden ao castelán as materias que se pensan máis prestixiosas, útiles e con mellor proxeción. Desde o goberno, tense argumentado que se asignan ao galego as materias máis relacionadas co desenvolvemento de aptitudes verbais. Precisamente, desde posicións contrapostas, arguméntase que se lle entregaron ao galego estas materias, con detrimento das competencias en castelán.
  - 3 A énfase neste concepto pódese entender como a expresión da doutrina neoliberal na política lingüística e maneira de retornar á liña do *bilingüismo harmónico*, pero tamén como referencia á campaña realizada durante a oposición ao goberno anterior, na que a idea da “imposición lingüística” foi un dos seus principais estandartes.

se converta de feito na lingua matriz da xestión lingüística, estendéndose o efecto á maioría das decisións pedagóxicas. Así, por exemplo, o castelán será polo xeral a lingua que primeiro se lle introducirá ao alumnado de orixe non latina. A seguir mostramos un exemplo de como o persoal directivo define o funcionamento lingüístico dun centro educativo a través da metáfora da “luz vermella”:

Cando se prende a luz vermella a maioría [da escola] fala galego, por unha cuestión de proxecto educativo; por unha cuestión digamos que de ideario de centro. Pero na intimidade e fóra do centro a inmensa maioría é castelanfalante, si. (Membro da dirección dun colexio rural, en entrevista).

Para rematar este apartado, preguntámonos pola posta en práctica do “plurilingüismo”, noción que se recolle do *Marco europeo común de referencia para as linguas* (Consello de Europa 2007) e lle valeu o sobrenome ao decreto. De novo sen vontade de afondar, cómpre facer unha diferenciación entre o plurilingüismo tal e como é concibido na documentación europea e o *multilingüismo*. Mentres este último sería o termo reservado para sinalar a presenza das varias linguas nun contexto determinado, o *plurilingüismo* é unha característica do individuo, un *saber facer* e un *saber ser* resultado da expansión das súas experiencias lingüísticas. Moi resumidamente, máis aló da competencia acadada nunha ou noutra lingua, destácase a retroalimentación da aprendizaxe de varios idiomas e a contribución desta ao desenvolvemento da competencia intercultural. Para isto, ademais da diversificación da oferta lingüística no sistema educativo, propónse que o currículo sexa integrado, experiencial e cun enfoque intercultural<sup>4</sup> (Consello de Europa 2007; Beacco e Byram 2007; Ruíz Bikandi 2012).

Porén, máis aló da inclusión do termo, no Decreto 79/2010 non se fai referencia a ningún destes aspectos e na práctica emprégase como un sinónimo de multilingüismo. Esta visión simplificada trasládase aos centros educativos, que baten con serias dificultades para facer un tratamento integrado das linguas e desenvolver programas educativos interculturais, o que limita severamente a súa posta en práctica.

---

4 Con *integrado*, faise referencia a que os currículos de todas as materias lingüísticas se deben retroalimentar e, na medida do posible, ser tratados como un único currículo plurilingüe. *Experiencial* atangue á metodoloxía, na que debe prevalecer a práctica sobre a teoría, recorrendo a experiencias lúdicas e estéticas. Con *intercultural*, buscarase fomentar o respecto pola diversidade lingüística e humana, o que implica, entre outros aspectos, dar unha especial atención ás linguas minoritarias e minorizadas e non reforzar a hexemonía do inglés e a súa consolidación como lingua única.

Fundamentalmente, a adscrición dun centro ao modelo plurilingüe vese como unha maneira de atender a demanda social de aumentar a presenza do inglés nas clases, e a oportunidade de acceder a diferentes recursos que a Administración pon ao seu dispor. É por iso que non achamos no modelo plurilingüe así entendido achegas positivas para a xestión lingüística que precisaría o galego, converténdose nunha simple redución da súa presenza (Figura 18) e un reforzo das ideoloxías lingüísticas dominantes que o prexudican.

#### 9.4. As empresas de servizos de educación non formal

Aínda que forman parte das dinámicas escolares, os servizos complementarios, de conciliación e as actividades educativas non lectivas réxense de maneira diferente. Na comarca compostelá, a súa xestión depende fundamentalmente das administracións locais e, por tanto, varía entre concellos de acordo ás políticas municipais e ao nivel de implicación da administración na área. Por vía da regra, estes servizos funcionan en réxime de concesión a empresas especializadas, que son as que definen a xestión lingüística no día a día.

Nos concellos cunha política lingüística definida, os procesos de selección e os contratos adoitan incluír prescricións sobre as prácticas lingüísticas axeitadas, polo xeral indicando que o galego será a lingua vehicular das actividades. Por outra banda, xa que as empresas acostuman recoñecer o seu papel educativo, é habitual que deseñen os seus propios proxectos pedagóxicos. Isto pode levar aparelado o desenvolvemento dunha política lingüística de seu, que pode consistir simplemente nalgunhas actividades, ideas e pautas de comportamento xerais ao redor da(s) lingua(s), pero tamén pode chegar a constituír un elemento central do seu proxecto e definir a identidade da empresa. Atendendo ao papel e á importancia outorgada á lingua galega nestes proxectos, propuxemos unha tipoloxía de empresas, desde aquelas nas que o galego ten unha importancia residual ás que contan cun proxecto lingüístico definido, un plan de actividades de fomento e dinamización do uso da lingua propia e un criterio lingüístico forte nos procesos de contratación do persoal.

**Táboa 8.** Clasificación das empresas de servizos de lecer e tempo libre segundo o seu compromiso lingüístico.

← menor compromiso   maior compromiso →		
Modelo de <i>deixar facer</i>	Modelo comprometido	Modelo intervencionista
<p>O galego ten unha importancia residual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sen criterio lingüístico ou dependente do cliente (Administración).</li> </ul>	<p>O galego ten unha importancia simbólica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio lingüístico feble na contratación do persoal e na elaboración de programas e materiais.</li> </ul>	<p>O galego é un elemento central do seu proxecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio lingüístico forte na contratación do persoal e na elaboración de programas e materiais.</li> </ul>
<p>Sen proxecto lingüístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sen actividades específicas de dinamización da lingua.</li> </ul>	<p>Proxecto lingüístico difuso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con actividades específicas de dinamización da lingua.</li> </ul>	<p>Proxecto lingüístico definido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con actividades específicas de dinamización da lingua.</li> </ul>

De calquera xeito, con independencia das políticas de empresas e concellos, atopamos na investigación que trasladar á xestión lingüística o planificado é moito máis difícil neste eido ca na educación formal. Por unha banda, as persoas entrevistadas aducen a ausencia dun seguimento do traballo do monitorado, ben polas empresas, ben polas administracións. Esta falta de control conduce a que no día a día a xestión efectiva desenvolvida nas actividades contratadas dependa en boa medida das decisións particulares das traballadoras e traballadores. Sendo que o castelán é a lingua maioritaria entre a rapazada da comarca (Monteagudo, Loredó, Gómez e Vázquez-Grandío 2021), e dada a súa capacidade de atraer a converxencia, na práctica o persoal atopa unha maior comodidade desenvolvéndose nesta lingua.

Eu ao que me refería é [*que buscamos*] a xente que saiba empregar o galego. De feito recibimos moitos currículos... a maioría veñen en castelán, incluso de xente que despois é galegofalante. E logo, nós co monitorado poñémoslle moito as pilas porque o Concello marca moi claramente que nas interaccións o idioma que hai que falar é o galego. E hai moito monitor que se lle vai a cabeza, que vamos, que el non é galegofalante e entón que comeza as interaccións coa rapazada en galego pero cando é algo rápido cambia automaticamente ao castelán. (Coordinadora, en entrevista).

Para os concellos cunha política lingüística clara, as necesidades de fiscalización serían menores se garantisen mediante os procesos de selección que as empresas conten con proxectos lingüísticos propios. Porén, a lei de contratos vixente, que privilexia a parte económica sobre a técnica, facilita que as empresas de maior tamaño e cun servizo máis estandarizado sexan as que gañen os concursos públicos de contratación. Máis aínda, as eivas nos procesos de contratación esténdense tamén ás empresas, pois mesmo aquelas máis comprometidas co galego teñen dificultades para garantir que as persoas contratadas manteñan o ideario da empresa na súa actividade habitual.

Un elemento importante é non dispor dun criterio obxectivo e fiable para incluír como requisito nestes procesos, máis aló da acreditación do nivel de galego. A pesar de que se trata dun ámbito laboral caracterizado pola sobrecualificación, a formación mínima requirida para estes e estas profesionais é o curso de monitor/a de tempo libre. Este non inclúe ningún tipo de capacitación en materia de xestión lingüística, e non só iso, senón que a penas dota as persoas dos recursos precisos en galego —xogos, contos e cancións etc.— o que apuxa, por conveniencia ou pola forza, a recorrer ao castelán no día a día. O persoal sinala que dispón de moitos recursos en castelán e que para traballar en galego ten que traducir o material.

A pesar de non se rexeren polas mesmas leis, xa que estas actividades teñen lugar, en moitos dos casos, nos mesmos espazos físicos que a educación formal, —as escolas e colexios—, o esperable sería que se aliñaran coa filosofía xeral do sistema educativo e por tanto coa súa política lingüística. Porén, factores coma estes fan que actualmente os contextos da educación non formal estean marcadamente castelanizados e que o seu modelo lingüístico non contribúa a reverter os procesos de substitución lingüística. Nestas actividades, o galego pode estar presente nos soportes máis formalizados, porén lonxe do grao acadado na educación formal. Isto débese á carencia dun respaldo legal e á penuria de recursos, tanto pola menor dispoñibilidade de materiais axeitados como, sobre todo, polos déficits na formación específica dos profesionais. Nas relacións cos nenos e nenas é moi frecuente a acomodación á lingua con maior capacidade de atracción, que na maior parte dos casos é o castelán, salvo que naqueles contextos en que os galegofalantes constitúen unha ampla maioría. En conxunto, todo isto non vén senón reforzar o papel do castelán como lingua oficiosa das relacións informais dentro das escolas.



### 9.5. A xestión lingüística fóra da escola. O asociacionismo deportivo

Coa finalidade de ampliar o máis posible a ollada sobre a socialización infantil, quixemos estender a análise a outras actividades orientadas á infancia pero que teñen lugar fóra dos centros educativos. Durante a infancia, a educación non formal vai acadando un peso maior no desenvolvemento persoal conforme se medra en idade, coa conseguinte diversificación de intereses e gaño en autonomía. Do abano de actividades e contextos extraescolares, decidimos centrarnos nos clubs deportivos, por varios motivos. En primeiro lugar, porque, conforme os nosos datos, destacan como os máis populares entre as nenas e nenos, só por detrás das academias de inglés. Ademais, as súas dinámicas son as que máis se diferencian das do contexto escolar, cun menor nivel de esixencia intelectual e un maior compoñente lúdico. En segundo lugar, polo seu carácter asociativo. No *terceiro sector* atopámonos con entidades que non son xestionadas polos poderes públicos nin buscan o lucro. Sustentadas na autoxestión comunitaria, xorden como respostas da sociedade a necesidades non cubertas pola actuación pública ou empresarial. Como tales, aséntanse sobre unha densa rede de relacións sociais de afinidade e representan os intereses e obxectivos da veciñanza e as estratexias para os acadar (Chaves-Ávila 2017a, 2017b; De la Torre 2003; Mora 2010). No que nos ocupa, isto permite ver cun prisma diferente como é entendida a xestión lingüística pola sociedade —como ha de ser, quen o ha de facer ou ata onde se pode intervenir— máis aló dos obxectivos declarados das políticas públicas.

No terreo lingüístico, os concellos cunha política favorable ao galego contemplan que o financiamento estea suxeito ao emprego do galego de xeitos distintos. Porén, polo noso traballo sabemos que mediante estes mecanismos non abonda para desenvolver un modelo lingüístico definido para estes espazos. Os usos do galego propostos nestas licitacións adóitanse limitar a actividades superficiais, suxeitas ás necesidades de seguimento, o que se refire sobre todo aos usos escritos e formais. Por exemplo, é habitual pedir que as comunicacións públicas e a promoción das actividades se fagan nesta lingua, aínda que logo abundará con presentar unhas cantas mostras que o acrediten. Os intentos de sobordar estes ámbitos de maior formalidade e atinxir o traballo coas nenas e nenos non foron ata o de agora moi frutuosos e reducíronse a actividades puntuais, superpostas e desvinculadas dos obxectivos da asociación, especificamente orientadas a satisfacer pola mínima as demandas da Administración. Exemplos paradigmáticos son a celebración de concursos de poesía ou de postais de nadal.

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

Din que si [*que a lingua ten importancia nas subvencións*] pero ninguén comproba que des os adestramentos en galego, entón se se lle dá o punto da utilización da lingua galega a alguén que fai un concurso de Nadal de postais en galego, pero falan todo o ano en castelán, e se lles dá [...] e a Xunta... non sei se a Xunta ou a Deputación ou ámbalas dúas eh... nos piden que enviemos fotos das redes sociais onde se empregue o galego, pero *bueno*, tamén podes facer un par de *publis* e enviar esas e xa está [...] métense basicamente na burocracia, temos que premiar isto. Seguramente a persoa que o ten que... que *bueno* constatar, *se la... sopla* bastante e... e punto. É dicir, quérese quedar ben empregando a lingua pero non se quere... espallar... conservar... e... e realmente facer algo para que sexa o vehículo de comunicación principal. (Presidenta dun club de patinaxe, en entrevista).

Por outro lado vemos que, a pesar de estaren orientadas á infancia, non hai nestas actividades unha consciencia tan clara do seu papel educativo coma noutros dos contextos analizados. Poderíamos dicir que a práctica deportiva esgota, polo xeral, os obxectivos destas asociacións. Isto supón que as tentativas de facer que as persoas deste eido asuman funcións fóra do estritamente ligado ao deporte poidan ser motivo de controversia, especialmente nun tema politicamente connotado coma o lingüístico. Así e todo, polo menos no plano do discurso, as persoas entrevistadas si recoñecen ás súas actividades unha función na *formación en valores*.

Isto atinxe sobre todo a aqueles tradicionalmente asociados á práctica deportiva e aos xogos de equipo, polo que as cuestións lingüísticas só se chegan a valorar naqueles clubs que fan unha énfase maior nesta dimensión. De calquera maneira, non vemos que haxa neste sector moitos esforzos dirixidos a reforzar este compoñente pedagóxico. Alén disto, a formación recibida polos traballadores é moi limitada neste sentido. Adoito esta é impartida polas federacións deportivas, polo que queda acoutada á práctica do deporte, ás súas regras e dinámicas, ao adestramento e á competición. A isto engádeselle o feito de que as federacións traballan sobre todo coa lingua castelá, favorecendo que estas adestradoras e adestradores desenvolvan todas as súas competencias profesionais nesta lingua. Como resultado temos que, de todos os sectores profesionais estudados, este é o que conta cunha menor cantidade de recursos dispoñibles para desenvolver o seu traballo en galego.

## 9.6. Administracións locais e política lingüística

Os apartados precedentes veñen confirmar o gran poder simbólico do castelán fronte ao galego en todos os contextos analizados. Unha das ferramentas máis importantes na normalización lingüística é a planificación do status da lingua minoritaria (Cooper 1989) que soamente se pode acadar a través dunha política lingüística sólida. Porén, as políticas lingüísticas municipais descritas neste traballo e promovidas por alternativas ideolóxicas favorables ao galego podemos describilas, en moitos dos casos, como de baixa intensidade (Lorenzo 2005). Xa que logo, aínda que o coñecemento da lingua recibiu un impulso nos últimos anos, o seu valor simbólico segue a ser reducido. Un exemplo do descrito neste apartado é o seguinte:

Inténtase e presiónase para que o fagan. Que se dirixan en galego aos nenos e nenas. Ese é o problema. Home, facemos un seguimento, claro. Facemos un seguimento na... Hai empresas e hai servicios que ti sabes que nunca... non vas ter problema. Hai noutros que podes ter máis problemas, entón, neses máis ou menos estas pendente de que... de que se faga un seguimento. Por exemplo, cada tres meses doulle un toque á coordinadora das escolas infantís que recorden que a lingua é o galego e tal. Pero, é dicir, eu sei perfectamente que entro nunha aula e estoumos oíndo falando castelán. Chego eu e sei que me van a cambiar. (En entrevista).

Como xa se dixo, é habitual asociar a política lingüística pública ao goberno da Xunta de Galicia. Porén, no exposto ata o de agora comprobamos que, aínda que esta ten unha enorme relevancia, no que queda fóra do seu alcance a política municipal xoga un papel fundamental. No terreo legal existiu un debate sobre as competencias municipais, pois de acordo á Lei reguladora das bases do réxime local, ao non estar a “normalización da lingua galega” recollida nas competencias municipais propias do artigo 25 poderíase interpretar como unha duplicidade dunha competencia exclusiva da Xunta de Galicia. Emporiso, un informe xurídico do 2018 sancionou, con base na lexislación en vigor, que “as entidades locais galegas comparten coa Xunta de Galicia o mandato legal de promover a normalización da lingua galega, e que estas a veñen desenvolvendo”. É por iso que actualmente se admite consensualmente que os concellos están lexitimados e deben asumir responsabilidades para garantir o uso normal de ambos os dous idiomas, potenciar o emprego do galego en todos os planos da vida e dispor os medios precisos para facilitar o seu coñecemento e uso.

Para tanto, cómpre que desenvolvan os seus propios regulamentos de funcionamento interno e para as actividades que dependan da súa xestión. Secasí, no 2012 só 37 dos 315 concellos galegos tiñan unha ordenanza deste tipo (Cochón, García e Vidal 2012). No caso da comarca de Santiago, na que se centrou este traballo, só catro dos sete concellos contaban daquela cunha regulación lingüística propia, e a regulamentación de Santiago de Compostela é do ano 1989. Isto último é importante, pois vemos que co tempo a lexislación foi evolucionando da man dos logros acadados pero tamén da aceleración do proceso de substitución, resultando nun cambio de paradigma desde a “normalización” que se proclamaba nas primeiras décadas, entendida sobre todo como a introdución do galego nos usos internos e servizos administrativos do concello, ao “impulso” da lingua galega que se propoñen as ordenanzas máis recentes, máis proxectado cara ao conxunto das actividades que promoven e financian.

Na nosa investigación realizamos entrevistas a distintos responsables das administracións locais da comarca. Deste xeito puidemos coñecer de primeira man as súas políticas tal como se desenvolven no día a día e a rentes do chan, explicadas e xustificadas desde a perspectiva das persoas que as promoven, coas súas motivacións, intencións e as limitacións que atopan ao seu traballo. Sen dúbida, a política lingüística local depende en primeiro lugar da relación de forzas no goberno e o partido á cabeza. Así e todo, vemos que tamén aquí é importante o compromiso e a capacidade persoal dalgunhas figuras. Ao seren os concellos as administracións máis achegadas á cidadanía, presupónselles o mellor coñecemento das necesidades e vontades locais, pero esta relación case persoal coa veciñanza tamén contribúe a desdebuxar os grandes discursos políticos que se poden manexar na esfera pública. Na práctica, as iniciativas que amosen un compoñente ideolóxico explícito poden ser consideradas como conflitivas e isto é un risco que non todos queren asumir. Neste contexto, apelar á “liberdade lingüística” convértese nun eufemismo da inacción política e unha posición cómoda para moitos responsables políticos e administracións. Na mesma liña, atopamos aquí esa tendencia a delegar na Xunta e a evitar poñer en marcha programas lingüísticos desde os concellos.

Cada concello ten a súa propia política lingüística, que depende nunha parte da propia realidade sociolingüística do Concello e nunha gran medida da ideoloxía lingüística non só do respectivo goberno municipal, senón tamén de cada concelleiro ou concelleira. Todos os concelleiros coñecen moi ben o territorio que gobernan. Na análise deste campo observamos que as propostas e xeitos de implantar os programas de educación non formal son moi variados e complexos, principalmente polos múltiples actores que interveñen neles e pola propia natureza heteroxénea deste tipo de

educación. As entrevistas cos concelleiros mostran que os gabinetes dos administradores constitúen un contexto de negociación continua entre as dúas linguas oficiais, tanto a nivel ideolóxico como lingüístico. Así, aínda que o administrador ou a administradora desenvolvan políticas lingüísticas progalego dentro do seu concello, ás veces atopan resistencias de distinto tipo. Outro aspecto importante que subliñaron todos os concelleiros é a insuficiencia orzamentaria no sector da lingua e cultura.

Se reparamos no que debería acontecer no campo da educación formal (escolas infantís) e non formal (actividades extraescolares, programas complementarios etc.) seguindo o enfoque co que se concibe desde o Concello, o certo é que os pregos de moitos destas licitacións teñen como requisito o uso da lingua galega. Este requisito despréndese do regulamento lingüístico municipal, aínda que este presenta múltiples variantes máis ou menos esixentes: así, na comarca de Santiago temos exemplos de regulamentos moi avanzados que non so regulan a galeguización do espazo público-administrativo, senón que chegan tamén a influír nos contratos derivados do Concello á empresa privada. Deste xeito, existe unha regulación que deberían cumprir empresas e empregados desas empresas como parte dos servizos que se ofertan.

Porén, é importante anotar aquí as limitacións do alcance dos concellos, que os concelleiros e concelleiras entrevistados recoñecen ao longo da investigación. Son conscientes de que a lingua de socialización entre educadores e cativos nas actividades xestionadas pola Administración local é, en moitos dos casos, o castelán. Aínda que recoñecen que ocasionalmente se realiza algunha chamada de atención á empresa subcontratada, á derradeira, se a empresa non fai un seguimento sobre as prácticas lingüísticas do seu persoal, o Concello ten pouca marxe de intervención. Dunha banda, o Concello non ten mecanismos de control e, doutra, a empresa tampouco semella ter control efectivo sobre a práctica lingüística do seu persoal. Esta incongruencia demostra unha feble efectividade na xestión das linguas por parte da empresa privada, da que moitos concelleiros comentaron que non saben como funciona. Ben que na educación formal a obrigatoriedade lingüística é un fenómeno máis ou menos aceptado, na empresa privada isto non acontece.



## 10. Cabo

A situación sociolingüística de Galicia mantense nun parámetros e cunhas dinámicas constantes nas últimas décadas. Dunha banda, o proceso de substitución do galego acelerouse, doutra, tamén se produciron algúns cambios positivos, como o incremento da competencia para falalo ou unha mellora das actitudes lingüísticas declaradas, xunto cunha maior visibilidade social e institucional. Cando se lle pregunta á cidadanía sobre a lingua que fala habitualmente a resposta maioritaria segue a ser o galego, aínda que tanto as cifras absolutas coma a porcentaxe relativa foron devalando co transcurso dos anos: o *Mapa sociolingüístico de Galicia de 1992* reflectía que arredor dun 70% da poboación maior de 15 anos era galegofalante, mentres que, conforme os datos demolingüísticos de 2018, esa porcentaxe se reduce ao 55% nese mesmo sector da poboación, e aínda mingua ata a metade na cohorte dos menores de 15 anos (26%).

Os datos sociolingüísticos cuantitativos debuxan unha sociedade que en termos xerais pode etiquetarse como bilingüe, xa que a maioría dos galegos e galegas declara ter competencias orais e escritas suficientes nas dúas linguas oficiais. Incluso arredor da metade dos rapaces e rapazas que cursan estudos secundarios no periurbano declaran ter boas competencias nunha lingua estranxeira. A galega é, pois, unha sociedade bilingüe, pero o seu bilingüismo percíbese, por parte dalgúns sectores, máis como un problema ou como unha ameaza que como un recurso.

Os resultados obtidos nas investigacións máis recentes realizadas polo grupo de traballo de Lingua e Sociedade do Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega anticipan unhas perspectivas seriamente problemáticas para o idioma galego no futuro. Entre eles, destacamos:

- a. Vénse rexistrando un descenso sostido na presenza do galego nas novas xeracións, proceso máis acusado nos territorios máis dinámicos económica e demograficamente, isto é, as cidades e as súas áreas de influencia.
- b. As presións contextuais fan que a converxencia cara ao castelán e o cambio de lingua habitual a favor do idioma dominante sexan as alternativas máis doadas e “naturais” para as persoas galegofalantes. Pola contra, os condicionamentos

sociais e as presións ambientais son pouco propicias ou abertamente adversas para que os castelanfalantes fagan uso do galego. Estas presións son máis palpables nos contextos menos estruturados e na poboación máis vulnerable, os nenos e adolescentes.

- c. A infancia é unha etapa crucial para a adquisición da primeira lingua e, en contextos bilingües/plurilingües, da segunda ou sucesivas. Durante os primeiros anos de vida prodúcense os primeiros contactos con contextos estruturados externos ao ámbito familiar. Segundo as observacións realizadas, é nestes ámbitos onde adoita comezar o proceso de desgaleguización, proceso que despois se irá asentando. Esta etapa do desenvolvemento caracterízase pola adquisición dunha serie de competencias, como as lingüísticas, pero tamén pola adquisición dunha serie de pautas de comportamento que, no caso de que pasen a formar parte dos hábitos, posteriormente serán máis difíciles de modificar.
- d. Aínda que a ruptura da transmisión interxeracional da lingua é un fenómeno frecuente, unha realidade moi habitual coa que baten os nenos e nenas procedentes de familias mantedoras do galego é a disonancia entre o ámbito doméstico e os contextos de socialización extrafamiliares. Para mitigaren o estrés que lles provocan os procesos de adaptación a eses novos contextos en que o castelán é lingua predominante, os nenos e nenas galegofalantes afrontan a adopción dunha lingua ou outra —o mantemento do galego ou o cambio ao castelán— como un proceso de acomodación ao medio, o que, obviamente, favorece á lingua predominante neste. De todos os xeitos, este é un proceso variable no que inflúen significativamente condicionantes específicos e factores individuais de cada neno ou nena, circunstancias estas pouco estudadas ata o momento.
- e. Os procesos de socialización lingüística na infancia e na adolescencia amosan que a familia e a escola teñen unha importancia fundamental. Alén disto, os traballos máis recentes indican que o número e a relevancia dos contextos extrafamiliares vai en aumento: os nenos e nenas pasan cada vez máis horas do seu día a día fóra dos seus domicilios. As interaccións cos seus iguais en actividades extraescolares —sexan deportivas, culturais, de lecer ou de conciliación da vida familiar e laboral—, e mais as prácticas lingüísticas dos e das axentes implicados nestas teñen unha grande transcendencia para o moldeamento dos seus comportamentos lingüísticos, especialmente para a rapazada dos



ambientes urbanos e periurbanos. É precisamente nestes ámbitos onde unhas liñas de dinamización sociolingüística ben programadas e coherentemente aplicadas son máis necesarias e se poden revelar máis eficaces.

O noso traballo puxo de relevo que en todos os contextos traballados (familiar, escolar, non formal), nunha área xeográfica con cifras máis favorables cara ao galego ca noutras comarcas urbanas do eixo atlántico, existen tentativas de poñer en marcha políticas para normalizar e dinamizar a lingua galega. Na educación formal atopamos as mellor planeadas e formalizadas, as que contan con maiores recursos e se sustentan na lexitimación dos poderes públicos. Fóra dela, as actuacións adoitan ser máis difusas e menos ambiciosas, pero tamén testemuñan a preocupación dunha parte da sociedade polo devir dos procesos de substitución lingüística. Así e todo, segundo as observacións que realizamos, en todos os contextos se traballa cunha concepción moi estreita da xestión lingüística, reducíndoa a un reparto dos espazos de uso para cada idioma; reparto centrado sobre todo nos soportes escritos e nas situacións de maior formalidade. Ademais, á hora da súa implementación fóra das aulas todas elas tenden a desdebuxarse.

Ao limitado dos plans lingüísticos engádese a falta de seguimento da súa implantación e diversas eivas, tanto na formación dos axentes que se encargarán de levalos á práctica canto nos procesos de selección destes. Consecuentemente, os resultados dependen en boa medida da disposición voluntaria das persoas que realizan a xestión lingüística. Aínda que en moitos casos se trata de axentes cunha actitude comprometida co galego, a realidade é que a maior parte dos actores involucrados non presta unha atención especial á realidade lingüística nin conta coas pautas precisas para traballar con ela. Isto fai que, mesmo entre os individuos máis proactivos, as decisións poidan resultar improvisadas e pouco efectivas, ao non estaren integradas dentro dun plan de acción coherente.

Cómpre aquí facer fincapé no feito de que a inexistencia de plans ou políticas explícitas nun eido determinado non supón a ausencia na práctica dunha xestión lingüística. Aínda que un espazo non estea regulado por normas ou leis, as persoas que traballan nel seguen a tomar decisións que afectan ao seu labor e contribúen a modelar das condutas lingüísticas das nenas e nenos. A lingua na que se deseña e se realiza unha actividade, na que se anuncia ou na que se elabora un ou outro material son algunhas das decisións máis formais que é preciso adoptar de antemán. Pero tamén xorden dúbidas do día a día que precisan dun marco que oriente a actuación destas persoas: “En que lingua falo cunha nena ou neno concreto? Mantéñome na miña?”

Acomódome á súa? E se a súa lingua primeira non é o galego nin o castelán?”. Resolver estas e outras dúbidas, constantes e inevitables, non é —ou non debera ser— só unha cuestión de “saír do paso”, pois as respostas teñen unha gran transcendencia dende o punto de vista educativo e da convivencia. Cando non existe un código explícito que guíe as actuacións, a reacción ante estas situacións dilemáticas non pode senón darse conforme a pautas sociais implícitas e mediada por prexuízos. Deste xeito, espazos que polas súas características poderían contribuír a mellorar as perspectivas de futuro da lingua galega convértense en contextos de reprodución e reforzo das dinámicas de substitución do galego polo castelán.

Xa que logo, no presente traballo identificamos unha serie de ámbitos de grande importancia para deter —e, no mellor dos casos, revertir— o proceso de substitución do galego, describimos as dinámicas e desentrañamos os mecanismos que propician o abandono da lingua ou dificultan o seu mantemento, e definimos con precisión os aspectos máis problemáticos deles. Así, conseguimos botar luz sobre os estresores lingüísticos ambientais que son causantes de que moitos dos nenos e nenas galego-falantes se sintan compelidos a utilizar o castelán para se poderen integrar con éxito no ambiente en que desenvolven boa parte das súas interaccións cotiás. Deste xeito, puxemos de vulto a necesidade de atender eses espazos e estes procesos mediante liñas de actuación sociolingüística coidadosamente deseñadas, coherentes e eficaces. Queda claro que as administracións locais teñen un importante papel que xogar, mais non é menos evidente que son moitas as administracións e instancias de distinto tipo e numerosos os axentes que se teñen que ver involucrados. Así e todo, a responsabilidade principal de liderar esas actuacións recae, obviamente, no goberno galego.

En definitiva, agardamos que a nosa contribución sirva para concienciar a sociedade galega dos problemas que apuntamos e da necesidade de abordalos con seriedade e con decisión, e confiamos en que será útil aos responsables políticos e a todas as persoas que dun ou doutro xeito interveñen na formación lingüística dos nosos cativos e cativas. O que nos moveu a realizar a nosa achega non foi outra cousa que o compromiso co seu benestar e o da sociedade galega actual e futura, coa esperanza dun porvir máis prometedor para o noso idioma.

## 11. Referencias bibliográficas

### 11.1. Referencias legais

- Lei 3/1983, do 15 de xuño, de Normalización Lingüística. *Diario Oficial de Galicia* 14 de xullo de 1983, 84.
- Decreto 66/1997, do 21 de marzo, polo que se modifica parcialmente o Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de Normalización Lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios. *Diario Oficial de Galicia* 3 de abril do 1997, 63.
- Decreto 124/2007 do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. *Diario Oficial de Galicia* 9 de xullo de 2007, 132.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 13 de xullo do 2007, 136.
- Decreto 126/2008, do 19 de xuño, polo que se establece a ordenación e o currículo de bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 23 de xuño do 2008, 120.
- Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 23 de xuño de 2009, 121.
- Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 25 de maio de 2010, 97.
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia* 21 de decembro de 2011, 242.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 9 de setembro de 2014, 171.

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* 29 de xuño de 2015, 120.

Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial do Estado* 30 de decembro de 2020, 340.

## 11.2. Bibliografía xeral

- Ajzen, Icek (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, Icek (2012). The theory of planned behavior. En: E. Lange e A. Kruglanski, eds. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. London, UK: Sage, Vol. 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Albarracín, Dolores e Shavitt, Sharon (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299-327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alberdi, Inés (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alonso Escontrela, María Luisa (1994). Planificación, desarrollo y evaluación de un programa de intervención educativa en las actitudes lingüísticas diglósicas. Una investigación cuasi-experimental. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 46(2), 123-132.
- Althusser, Louis (1971). *Lenin and Philosophy and other Essays*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Althusser, Louis (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado; Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, Rosario, coord. (2017). *Prácticas e actitudes lingüísticas da mocidade en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. Disponible en: <http://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=4293> [Consultado 15/12/2021].
- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México D.F.: Ediciones Culturales Paidós.
- Apple, Michael W. (2017). The struggle for democracy in critical education. *Revista e-Curriculum*, 15(4), p. 894. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>

- Apple, Michael W. e King, Nancy R. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En: José Gimeno Sacristán e Á. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 37-53.
- Armstrong, Timothy C. (2012). Establishing new norms of language use: the circulation of linguistic ideology in three new Irish-language communities. *Language Policy*, 11, 145-168.
- Armstrong, Timothy C. (2014). Naturalism and ideological work: How is family language policy renegotiated as both parents and children learn a threatened minority language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 570-585.
- Baldauf, Richard B. Jr. (2005). Language planning and policy Research: An Overview. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 957-970.
- Ballestín, Beatriz (2009). La Observación Participante en Primaria ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244.
- Bandura, Albert (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barberá Cebolla, Juan Pedro e Fuentes Agustí, Marta (2017). *La gestión del tiempo periescolar en la Educación Secundaria Obligatoria: cómo se gestiona el tiempo periescolar el alumnado de ESO y su repercusión en el redimiento académico*. Barcelona: Cuadernos de Psicología, Sociedad Latina de Comunicación Social, CdP.
- Beacco, Jean Claude (2005). *Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Beacco, Jean Claude e Byram, Michael (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Main version*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Berg, Bruce L. e Lune, Howard (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. 9.ª ed. Boston: Pearson.
- Berger, Peter L. e Luckmann, Thomas (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernabé Villodre, María del Mar (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 13, 65-75.

- Bialystok, Ellen (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bohner, Gerd e Dickel, Nina (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. Tradución de M. Landesmann.
- Bourdieu, Pierre (1991[1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1993). Deporte y clase social. En: Jean-Marie Brohm e José Ignacio Barbero, eds. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 57-83.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Breidbach, Stephan (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in europe and the role of english*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buxó Rey, María Jesús (1983). *Antropología lingüística*. Cuadernos de Antropología, 2. Barcelona: Anthropos.
- Canales, Manuel e Peinado, Anselmo (1994). Grupos de discusión. En: J. M. Delgado e J. Gutierrez, eds. *Metodos y tecnicas cualitativas de investigacion en ciencias sociales*. España: Editorial Sintesis, 287-316.
- Casares, Hakán e Monteagudo, Henrique (2021). Galician Youths and Screens: A Sociolinguistic Approach. *Quaderns del CAC* 47(XXIV), 37-47.
- Castillejo Brull, José Luis (1981). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- Chaves-Ávila, Rafael (2017a). El tercer sector deportivo. En: R. Chaves e A. Zimmer, eds. *El tercer sector en España y en Europa: crisis, barreras en su desarrollo y estrategias de resiliencia en los sectores de la acción social, la cultura y el deporte*. Valencia: Fundació General de la Universitat de València.
- Chaves-Ávila, Rafael (2017b). Panorámica del tercer sector español. En: R. Chaves e A. Zimmer, eds. *El tercer sector en España y en Europa: crisis, barreras en su desarrollo y estrategias de resiliencia en los sectores de la acción social, la cultura y el deporte*. Valencia: Fundació General de la Universitat de València.

- Cochón, Concepción, García Gómez, Valentín e Vidal Barral, Nel, eds. (2012). *Análise da acción en política lingüística no ámbito municipal nos últimos anos*. Documentos e informes, 21. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Colom Cañellas, Antonio J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf)
- Consello de Europa (2007). *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Coombs, Philip H. (1985). *The world crisis in education: the view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
- Cooper, Robert L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Cromdal, Jakob (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20, 1-20.
- Cummins, James (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 21, 37-61.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2009). Visible and invisible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8 (4), 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- De la Torre Prados, Isabel (2003). Los fundamentos sociales del Tercer Sector. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 35, 105-125.
- De Mejía, Anne-Marie (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Díaz de Rada, Ángel (2014). *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred e Varela-Ruiz, Margarita (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Duchêne, Alexandre e Heller, Monica, eds. (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Londres: Routledge.
- Eagleton, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Ferguson, Charles A. (1974). Diglosia. En: P. Garvin e Y. Lastra, eds. *Antología de estudios etnolingüísticos y sociolingüísticos*. Madrid: UNAM, 247-265.

- Ferrás Sexto, Carlos e Lois González, Rubén C. (1993). Estructura urbana de las áreas metropolitanas gallegas: la estructura urbana de Santiago: ¿un área metropolitana en proceso de formación? *Papeles de Geografía*, (19), 115-124.
- Fishman, Joshua (1967). Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 29-38. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-560.1967.tb00573.x>
- Fishman, Joshua (1970). *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, Joshua (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua (2006). *Do not leave your Language alone. The hidden status agendas within corpus planning in Language policy*. New York: Routledge.
- Fogle, Lyn W. e King, Kendall A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25.
- Formoso Gosende, Valentina (2013). *Do estigma á estima. Propostas para un novo discurso lingüístico*. Vigo: Edición Xerais de Galicia.
- Franzú Mudanó, Adela (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Freixeiro-Mato, Xosé Ramón (2009). Lingua galega e preconceito. *Revista Galega de Filoloxía*, 10, 115-144. <https://doi.org/10.17979/rgf.2009.10.0.3925>
- Freixeiro-Mato, Xosé Ramón (2010). Galician as a threatened language: the process of linguistic substitution in Galicia. *Arena romanística*, 6, 208-231.
- Gibson, Barbara e Hua, Zhu (2016). Interviews. En: Zhu Hua, ed., *Research method in intercultural communication: A practical guide*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 181-194.
- Giménez Romero, Carlos (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Giménez Romero, Carlos (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Bilbao: Ikuspegi.
- Goodman, Leo A. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <http://www.doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Gradín Martínez, Mario (2020). Análise comparativa dos dous últimos decretos de distribución de linguas no ensino galego. *Estudos de Lingüística Galega*, 12, 31-65. <https://doi.org/10.15304/elg.12.5747>



- Grin, François (2003). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Harrell, Margaret C. e Bradley, Mellisa A. (2009). *Data Collection Methods: Semi-Structured Interview and Focus Groups*. Santa Monica: CA RAND.
- Heller, Monica (2008). Doing Ethnography. En: L. Wei e M. G. Moyer, eds. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249-262.
- Herrero, Jesus (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tese doutoral. Universitat de València.
- Hornberger, Nancy H. (2015). Selecting appropriate research methods in lpp research: methodological rich points. En: Francis M. Hult e David Cassels-Johnson, eds. *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hult, Francis M. e Hornberger, Nancy H. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 33(3), 30-49. Disponible en [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/476](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476)
- Ibáñez, Jesús (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- IGE= Instituto Galego de Estatística (2019). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Disponible en [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)
- Iglesias-Álvarez, Ana (2002). *Falar galego: “no veo por qué”: aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Iglesias-Álvarez, Ana (2007). Os preconceptos lingüísticos segundo a idade. En: Iván Méndez e Amelia Sánchez, eds., *Lingua e idade. III Xornadas sobre lingua e usos*. A Coruña: Universidade da Coruña, 165-182. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/8812>
- Iglesias-Álvarez, Ana (2018). A adquisición da competencia bilingüe no alumnado de educación infantil en Galicia. En: *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo, 459-466. Disponible en <http://cilx2018.uvigo.gal/actas/>
- INE= Instituto Nacional de Estadística (2016). *Metodología de la encuesta sobre la participación de la población adulta en las actividades de aprendizaje*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

- INE = Instituto Nacional de Estadística (2019). *Padrón municipal de habitantes de 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en <https://www.ine.es/index.htm>
- Jiménez-Delgado, María (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-62.
- Johnson, David C. (2013). *Language policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Kasares, Paula (2017). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 133-147. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.129>
- King, Kendall A. e Fogle, Lyn W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>
- Kremnitz, Georg (2008). Las lenguas y sus fronteras en la Península Ibérica. En: Peter Cichon e Max Doppelbauer, *La España multilingüe: lenguas y políticas lingüísticas de España*. Wien: Präsenz-Verl, 11-20.
- Krueger, Joachim e Clement, Russell W. (1994). The truly false consensus effect: an ineradicable and egocentric bias in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 579-610. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.579>
- Krueger, Richard A. e Casey, Mary Anne (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3.ª ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard/Seuil.
- Lahire, Bernard (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Laponce, Jean A. (1987). *Languages and their territories*. Toronto: University of Toronto Press.
- Le Page, Robert Brock e Tabouret-Keller, Andrée (1985). *Acts of Identity. Creole-based approaches to ethnicity and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loredo, Xaquín (2016). Estabilidade e cambio da lingua de transmisión familiar nos usos lingüísticos da poboación infantil galega. *Revista Galega de Educación*, 65, 50-59.
- Loredo, Xaquín (2017). O retroceso da transmisión lingüística en Galicia. *Grial: Revista Galega de Cultura*, 216, 30-37.

- Loredo, Xaquín, Fernández Salgado, Antonio, Suárez Fernández, Isabel e Casares Berg, Hákan (2007). Language use and language attitudes in Galicia. En: David Lasagabaster e Ángel Huguet, eds. *Multilingualism in European bilingual contexts: language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, 40-64.
- Loredo, Xaquín, Gómez Martínez, Lidia e Baldomir Turnes, Elba (2018). *A lingua no CEIP Agro do Muíño*. A Coruña: Real Academia Galega. Disponible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/332> [Consultado o 01/12/2021].
- Loredo, Xaquín e Monteagudo, Henrique (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>
- Loredo, Xaquín e Silva, Bieito (2020). *Avaliación da competencia bilingüe nos idiomas galego e castelán do alumnado de 4º da ESO*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.372>
- Loredo, Xaquín e Vázquez-Grandío, Gabino S. (no prelo). A lingua galega no sistema educativo: impacto nas competencias, prácticas e actitudes do alumnado. *Grial*.
- Lorenzo, Anxo M. (2005). Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso do galego. *Cadernos de Lingua*, 27, 37-59. <https://doi.org/10.32766/cdl.27.56>
- Lorenzo, Anxo M. (2009). A situación actual da lingua galega: unha ollada desde a sociolingüística e a política lingüística. *Galicia21. Journal of Contemporary Galician Studies* 1, 20-39.
- Martín Rojo, Luisa (2003). Escuela y diversidad lingüística. En: Luisa Martín Rojo *et al.*, eds. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 13-63.
- Martínez Figueira, Esther, Varela Crespo, Laura María e Valenzuela Bandín, Ángela M. de (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. Un desafío para la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 111-155.
- McCarty, Teresa L. ed. (2011). *Ethnography and language policy*. New York and London: Routledge.
- Mead, George Herbert (1999). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Medrano Samaniego, María Concepción e Aierbe Barandiarán, Ana (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 53-68.
- Merton, Robert K., Fiske, Marjorie e Kendall, Patricia L. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. 2.<sup>a</sup> ed. New York: Free Press.

- Ministerio de Educación e Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Madrid: Ministerio de Educación e Formación Profesional.
- Monteagudo, Henrique (2004). Do uso á norma, da norma ao uso. Variación socio-lingüística e estandarización no idioma galego. En: Rosario Álvarez e Henrique Monteagudo, eds. *Norma lingüística e variación*. Santiago: Consello da Cultura Galega, 377-436.
- Monteagudo, Henrique (2012). Política lingüística en Galicia: apuntes para un nuevo balance. En: G. Kremnitz, P. Cichon e B. Czernilofsky-Basalka, eds. *Quo vadis, Romania*. Wien: Institut für Romanistik, Universität Wien, 21-39.
- Monteagudo, Henrique (2019). Política lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. En J. Giralt Latorre e F. Nagore Laín, eds. *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 17-55.
- Monteagudo, Henrique e Álvarez, Rosario (2012). *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística. Discurso de ingreso*. Real Academia Galega: A Coruña.
- Monteagudo, Henrique e Bouzada Fernández, Xan M., coords. (2002). *O proceso de normalización do idioma galego (1980 - 2000). Vol I: Política lingüística: análise e perspectivas*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo, Henrique e Bouzada Fernández, Xan M., coords. (2002). *O proceso de normalización do idioma galego (1980-2000). Vol. II: Educación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín, Gómez Martínez, Lidia e Vázquez-Grandío, Gabino S. (2021). *Mapa sociolingüístico escolar de Ames*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.380>
- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín e Nandi, Anik (2020). La transmisión intergeneracional en el contexto gallego: comparación de datos cuantitativos y etnográficos. *HispanismeS*, 16. <https://doi.org/10.4000/hispanismes.782>
- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín, Nandi, Anik e Salgado, Xurxo (2019). A importancia dos contextos urbanos e periurbanos en Galicia na transmisión lingüística interxeracional da lingua galega. En: M. Barrieras e C. Ferrerós, eds. *Transmissions. Estudis sobre la tramissió lingüística*. Vic: Eumo Editorial, 7-11.
- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín, Silva, Bieito, López-Sández, María e Vázquez-Grandío, Gabino S. (2021). *Ideas para un plurilingüismo dende o galego no concello de Ames*. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/rag.388>

- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín e Vázquez, Martín (2016). *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013*. A Coruña: Real Academia Galega. Disponible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/305> [Consultado o 30/12/2021].
- Monteagudo, Henrique, Loredó, Xaquín e Vázquez, Martín (2018). *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992-2016*. A Coruña: Real Academia Galega. Disponible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/327> [Consultado o 01/12/2021].
- Mora Rosado, Sebastián (2010). Tercer sector, participación y ciudadanía. *Documentación Social*, 159, 103-120.
- Morán de Castro, Carmen (2012). Incidencia de la jornada escolar en los procesos de socialización infantil. *Educar em Revista*, 45, 19-36. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155024666003.pdf>
- Morán de Castro, Carmen, Rouco Ferreiro, Javier F. e Cruz Abarca, Laura (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (47), 84-96.
- Morgan, David L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Musitu Ochoa, Gonzalo (1995). Familia, identidad y valores. *Infancia y Sociedad*, 30, 230-262.
- Musitu Ochoa, Gonzalo e Herrero, Jesús (1994). La familia: Formas y funciones. En: Gonzalo Musitu e P. Allatt, eds. *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros, 17-46.
- Nandi, Anik (2017). *Language policies on the ground: Parental language management in urban Galician homes*. Tese de doutoramento. Heriot-Watt University, Reino Unido. Disponible en: <https://www.ros.hw.ac.uk/handle/10399/3360>
- Nandi, Anik (2018). Parents as stakeholders: Language management in urban Galician homes. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 37(2), 201-223. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0020>
- Nandi, Anik (2019). Política lingüística familiar. O papel dos proxenitores pro-galego na transmisión interxeracional. *Estudos de Lingüística Galega*, 11, 77-101. <http://doi.org/11.15304/elg.11.5064>
- O'Rourke, Bernadette e Nandi, Anik (2019). New speaker parents as grassroots policy makers in contemporary Galicia: ideologies, management and practices. *Language Policy*, 18(4), 493-511. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9498-y>

- O'Rourke, Bernardette e Ramallo, Fernando (2013). Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia. *Language in Society*, 42(03), 287-305. <https://doi.org/10.1017/S0047404513000249>
- Oberly, Stacey (2013). The phonetic correlates of southern Ute stress. En: J. H. Hill e S. T. Bischoff, eds. *The persistence of language: constructing and confronting the past and present in the voices of Jane H. Hill*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Palacios, Jesús (1999). Introducción a la historia, los conceptos y los métodos. En: Jesús Palacios, Álvaro Marchesi e Cesar Coll, comps. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología educativa*. [Madrid]: Alianza Editorial, 23-78.
- Palacios, Jesús (2016). Trabajando con familias, investigando sobre familias. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 83-89.
- Palacios, Jesús e Rodrigo, María José (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En: María José Rodrigo e Jesús Palacios, coords. *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Síntesis, 25-44.
- Pávez Soto, Iskra (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pena López, José A. e Sánchez-Santos, José M. (2018). Capital social, confianza y modelos de asociacionismo en España. *Papers. Revista de Sociología*, 103(2), 153. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2382>
- Pérez Pereira, Miguel e García Soto, Xosé Ramón (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema* 15 (3), 352-361.
- Ramallo, Fernando (2010). Cara a unha tipoloxía de falantes de galego. En: Bieito Silva, Xesús Rodríguez e Isabel Vaquero, eds. *Educación e linguas en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 15-38.
- Ramallo, Fernando (2013). Neofalantismo. En: Eva Gugenberger, Henrique Monteagudo e Gabriel Rei-Doval, eds. *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 245-258.
- Ramallo, Fernando (2017). “Vigo en inglés”, unha política linguística urbana neoliberal. *A Trabe de Ouro*, 106, 57-66.
- Ramallo, Fernando e Rei-Doval, Gabriel (2015). The standardization of Galician. *Sociolingüística* 29, 61-82.

- Regueira, Xosé Luís (2009). Nacionalismo y libertad lingüística: Galicia Bilingüe y la ofensiva contra la normalización de la lengua gallega. En: Christian Lagarde, ed. *Le discours sur les "langues d'Espagne" / El discurso sobre las "lenguas españolas"*. Perpignan: Christian Lagarde, 193-213. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/9911>
- Regueiro Tenreiro, Manuel (1999). *Modelo harmónico de relación lingüística: estudio en Galicia*. A Coruña: 3catorceuro.
- Regueiro Tenreiro, Manuel (2003). Bilingüismo harmónico: Modelo social posible. En: María del Carmen Cabeza Pereiro, Anxo Lorenzo Suárez e Xoán Paulo Rodríguez Yáñez, eds. *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Vigo: Universidade de Vigo, 1138-1143. Disponible en: <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/06/Regueiro.pdf>
- Requena, Miguel (1999). Pautas contemporáneas de evolución de los hogares en España. *Revista Internacional de Sociología (tercera época)*, 22, 33-65.
- Ricento, Thomas K. e Hornberger, Nancy H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-27. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Ríos, C. (2020). *A xestión lingüística nas asociacións deportivas do Concello de Ames. Unha aproximación*. TFM. Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodrigo, María José, Máiquez Chaves, María Luisa, Martín Quintana, Juan Carlos e Byrne, Sonia (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Pascual, Iván (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez Pascual, Iván e Menéndez Álvarez-Dardet, Susana (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Portularia*, (3), 9-32.
- Ruíz, Richard (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal* 8(2), 15-34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Ruíz Bikandi, Uri (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 65-76.
- Saldaña, Johnny (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage.
- Sandoval, Manuel (s.d.). La Organización Escolar. *Monografias.com*. Disponible en: <https://www.monografias.com/trabajos14/orgesco/orgesco2> [Consulta 01/12/2021].
- Sanmartín Rei, Goretti (2009). *Nos camiños do entusiasmo. Calidade da lingua e planificación*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

- Seminario de Sociolingüística da RAG (1994). *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia: compendio do volume I do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/122> [Consultado o 01/12/2021].
- Seminario de Sociolingüística da RAG (1995). *Usos lingüísticos en Galicia: compendio do II volume do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/128> [Consultado o 01/12/2021].
- Seminario de Sociolingüística da RAG (1996). *Actitudes lingüísticas: compendio do volume III do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/131> [Consultado o 01/12/2021].
- Seminario de Sociolingüística da RAG (2003). *O Galego segundo a mocidade: unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/169> [Consultado o 01/12/2021].
- Seminario de Sociolingüística da RAG (2008). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en: <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/224> [Consultado o 01/12/2021].
- Seminario de Sociolingüística da RAG (2011). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Volume III. Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Dispoñible en <https://publicacions.academia.gal/index.php/rag/catalog/book/244> [Consultado o 01/12/2021].
- Silva, Bieito (2006). *Castelanismos morfolóxicos no galego. Avaliación da competencia do alumnado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silva, Bieito (2008). Plurilingüismo a partir do galego. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 53, 21-25.
- Silva, Bieito (2011). Galicia: o futuro da lingua galega entre modelos bilingües e plurilingües. En: Cristina Flores, ed. *Múltiplos olhares sobre o bilingüismo*. Ribeirão; Braga: Universidade do Minho.
- Silva, Bieito (2018). O plurilingüismo como obxectivo educativo. Reflexión desde unha lingua minorada. En: Carmen Alén e Mercedes Brea, *Limba noastra-i o comoara... Estudos de sociolingüística románica en homenaxe a Francisco Fernández Rei*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



- Smith-Peter, Susan (2018). *Imagining Russian Regions: Subnational Identity and Civil Society in Nineteenth-Century Russia*. Leiden: Brill.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2009). *Language management*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard, ed. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2018). A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy* 18, 323-338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Spolsky, Bernard (2021). *Rethinking Language Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stacey, Ralph D. (1993). *Strategic Thinking and the Management of Change: International Perspectives on Organisational Dynamics*. London: Kogan Page.
- Stewart, David W. e Shamdasani, Prem N. (1989). *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Suárez Fernández, Isabel (2010). Presentación de datos sociolingüísticos desde a perspectiva de xénero. En: Xesús M. Mosquera Carregal, ed. *Lingua e xénero: VI Xornadas sobre Lingua e Usos. Xornadas sobre Lingua e Usos*. A Coruña: Universidade da Coruña, 19-32.
- Subiela, Xaime (2010). O idioma galego. Alarmas e esperanzas. *Tempos Novos*, Anuario 2010. Disponible en: [http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/5440ef8c80624-alarmaseesperanzas\\_subiela.pdf](http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/5440ef8c80624-alarmaseesperanzas_subiela.pdf)
- Tonucci, Francesco (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). *Globalização e interdisciplinariedade. O currículo integrado*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Touriñán López, José Manuel (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales». *Revista de Teoría de la Educación*, 8, 55-79.
- Trudgill, Peter (1972). Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1(2), 179-195. <https://doi.org/10.1017/S0047404500000488>

- UNICEF, comité español (2015). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Rex Media SL. Disponible en: [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino\\_0.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf) [Consultado o 01/01/2021].
- Valero, Ángeles (1992). La prevalencia de la familia nuclear en el sistema familiar español. *Revista Internacional de Sociología* (3ª época), 3, 183-210.
- Vázquez-Grandío, Gabino S. (2018). *La escuela en la transmisión intergeneracional de la lengua gallega: Una aproximación etnográfica*. TFM. Universidad de Sevilla.
- Viguer, Paz e Solé, Neus (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educacion*, 24(4), 475-487. <https://doi.org/10.1174/113564012803998839>
- Vila, F. Xavier, Lasagabaster, David e Ramallo, Fernando (2017). Bilingual Education in the Autonomous Regions of Spain. En: Ofelia García, Ángel Lin e Stephen May, eds. *Bilingual and Multilingual Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 505-517. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_28)
- Visser, Penny S. e Krosnick, Jon A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: Surge and decline. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1389-1410. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.75.6.1389>
- Visser, Penny S. e Mirabile, Robert R. (2004). Attitudes in the social context: The impact of social network composition on individual-level attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 779-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.779>
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: J. Viaña Uzieda, L. Tapia Mealla e C. E. Walsh, eds. *Construyendo interculturalidad crítica. Seminario Internacional de Investigación Educativa : Interculturalidad y educación intercultural*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, 75-96.
- Weiss, Eduardo (2014). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de formación con pares. En: Ángel Díaz de Rada, coord. *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 55-62.
- Williams, Glyn (1992). *Sociolinguistics: a sociological critique*. London; New York: Routledge.
- Wilson, Timothy D., Lindsey, Samuel e Schooler, Tonya (2000). A Model of Dual Attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126.
- Wood, Wendy e Ringer, Dennis (2016). Psychology of Habit. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 289-314. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033417>

- Woolard, Kathryn A. (2008). Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, 49, 179-199.
- Woolard, Kathryn A. (2016). *Singular and Plural Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.
- Zayas Pérez, Federico e Rodríguez Arroyo, Angélica T. (2010). Educación y educación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21.



## 12. Índice

<b>Agradecementos</b>	<b>7</b>
<b>1. Introducción</b>	<b>9</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>17</b>
2.1. A socialización lingüística da infancia	17
2.1.1. A transformación da familia e os contextos de socialización secundaria	21
2.2. A xestión lingüística en Galicia: a política lingüística e a educación plurilingüe	25
2.2.1. Política lingüística	26
2.2.2. A educación plurilingüe	29
<b>3. Estudo empírico</b>	<b>35</b>
3.1. Finalidade do traballo	35
3.2. Territorio, poboación e mostra	37
3.2.1. O marco territorial	37
3.2.2. O marco demográfico	44
3.2.3. Mostra	46
3.3. Técnicas e instrumentos	51
3.3.1. Entrevista semiestruturada	51
3.3.2. Grupo de discusión	53
3.3.3. Análise documental	55

Prácticas lingüísticas na infancia.

A xestión lingüística nos primeiros contextos de socialización

<b>4. A familia</b>	<b>57</b>
4.1. Introducción	57
4.2. A xestión lingüística no ámbito familiar	62
4.2.1. O poder hexemónico do castelán na sociedade galega e o seu impacto no contexto doméstico	62
4.2.2. Opinións e expectativas cara á política lingüística educativa	67
4.2.3. Estratexias de mantemento da transmisión	70
4.3. Reflexións finais: a política lingüística familiar	77
<b>5. A escola</b>	<b>79</b>
5.1. Introducción	79
5.1.1. O marco legal e o modelo de xestión lingüística do sistema educativo	82
5.2. A xestión lingüística nos centros visitados	87
5.2.1. Centros que compoñen a mostra	87
5.2.2. Xestión e prácticas lingüísticas na escola	96
5.3. Reflexións finais. Límites do sistema educativo no desenvolvemento da proposta plurilingüe	116
<b>6. As empresas de ocio e tempo libre</b>	<b>121</b>
6.1. A transcendencia da educación non formal na infancia	121
6.1.1. O persoal educativo e o modelado	127
6.2. A xestión lingüística nos servizos de lecer e conciliación	131
6.2.1. As empresas de educación non formal e a política lingüística municipal	131
6.2.2. Políticas, prácticas e actitudes dos profesionais e xestión lingüística na práctica cotiá	136
6.2.3. A heteroxeneidade de enfoques	152
6.2.4. O cumprimento dos pregos das administracións: a fiscalización e as políticas de contratación	153
6.3. Reflexións finais	160

<b>7. As asociacións deportivas</b>	<b>165</b>
7.1. Introducción	165
7.1.1. O papel social do asociacionismo deportivo	166
7.2. A xestión lingüística nas asociacións deportivas	170
7.2.1. As asociacións visitadas	170
7.2.2. A perspectiva das directivas, a filosofía das asociacións e os seus modelos de xestión lingüística	174
7.2.3. Características xerais da xestión lingüística no asociacionismo deportivo	180
7.3. Reflexións finais. A importancia da política municipal na xestión lingüística do asociacionismo deportivo	187
<b>8. A administración local</b>	<b>197</b>
8.1. Introducción	197
8.2. A política lingüística municipal desde dentro	200
8.3. Reflexións finais	220
<b>9. Discusión e conclusións</b>	<b>223</b>
9.1. Adquisición e cambio de lingua na infancia: unha etapa crucial	226
9.2. A política lingüística familiar	231
9.3. A xestión lingüística nos centros escolares. A educación formal	233
9.4. As empresas de servizos de educación non formal	236
9.5. A xestión lingüística fóra da escola. O asociacionismo deportivo	239
9.6. Administracións locais e política lingüística	241
<b>10. Cabo</b>	<b>245</b>
<b>11. Referencias bibliográficas</b>	<b>249</b>
11.1. Referencias legais	249
11.2. Bibliografía xeral	250
<b>12. Índice</b>	<b>267</b>











## Sección de Lingua / Seminario de Sociolingüística

Os datos publicados nos últimos anos veñen rexistrando un descenso da presenza do galego nas novas xeracións. Este proceso é máis acusado nos territorios máis dinámicos económica e demograficamente, as cidades e as súas áreas de influencia. A infancia é unha etapa fundamental no desenvolvemento das competencias e do comportamento lingüístico, por iso comeza a ser habitual que as investigacións sociolingüísticas atendan a familia ou a escola como contextos cruciais da socialización lingüística. Porén, son escasos os traballos que estenderon as pescudas fóra destes ámbitos.

Este proxecto xurdiu coa intención afondar no coñecemento destoutros espazos e estender a análise a outros contextos cada vez máis relevantes para as nenas e nenos: as actividades complementarias, de conciliación da vida laboral e familiar e as extraescolares. A pretensión que guía este traballo é dar unha visión de conxunto do que está a acontecer na socialización infantil, analizar o lugar do galego nos modelos lingüísticos de cada contexto e a súa influencia no desenvolvemento da conduta lingüística das nenas e nenos. Os seus resultados permiten explicar como se produce este proceso de substitución do galego polo castelán na infancia nos contextos familiares e extrafamiliares do urbano e periurbano galego.



REAL ACADEMIA GALEGA



Deputación  
DA CORUÑA