
O neofalantismo no ensino secundario: un espazo sen lexitimar

Luis López Alonso
Universidade de Vigo

Data de recepción: 23/09/2020 | Data de aceptación: 11/11/2020

Resumo:

Após de corenta anos de oficialización da lingua galega, os datos estatísticos evidencian que tanto o modelo educativo como os outros mecanismos de normalización lingüística fracasaron. A substitución lingüística comeza a se estender ás vilas e mais ao rural cunha hexemonía homoxeneizadora. O rol da educación secundaria para o futuro do galego adquire, xa que logo, unha responsabilidade aínda meirande da que xa tiña.

Neste artigo estúdanse o papel, as dificultades e as problemáticas da docencia dunha comarca galega para promover a activación da concienciación lingüística e a ulterior conversión ou neofalantismo no ámbito da educación secundaria. Para esta fin aplícase o método cualitativo do grupo de discusión ao conxunto de docentes de secundaria dunha comarca galega, o que permitiu colixir, entre outros aspectos, que un modelo docente pasivo pode funcionar como axente desactivador da lingua galega.

Tras presentar o estado de cousas e os obxectivos, analízanse e amósanse os datos máis relevantes para rematar, na quinta sección, coas conclusións e as nosas propostas.

Palabras chave:

Lingua galega, neofalantismo, conflito de linguas, planificación da adquisición lingüística, normalización lingüística, ideoloxías lingüísticas.

New-speakerness in Compulsory Secondary Education: an unlegitimized space

Abstract:

After forty years of officialization of the Galician language, statistical data show that both the educational model and the other mechanisms of linguistic normalization have failed. Linguistic substitution is beginning to spread to villages and rural areas with a homogenizing hegemony. The role of secondary education for the future of Galician acquires, therefore, an even greater responsibility than it already had.

This article studies the role, difficulties and problems of teaching in a Galician region to promote the activation of linguistic awareness and the subsequent conversion or new-speakerness in the field of secondary education. To this end, the qualitative method of the discussion group is applied to all secondary school teachers in a Galician region. This led to the conclusion, among others, that a passive teaching model can function as a deactivating agent for the Galician language.

After presenting the state of affairs and the objectives, to analyse and show the most relevant data and end, in the fifth section, with the conclusions and our proposals.

Key words:

Galician language, neofalantismo (new-speakerness), Galician language teaching in Compulsory Secondary Education, conflict of languages, language acquisition planning, linguistic normalization, teaching ideologies.

1. Introducción¹

O período político que comeza na Galiza tras da fin da ditadura franquista permitía ás institucións políticas, sociais e académicas comezar uns procesos de normativización, normalización e oficialización da lingua galega sen parangón en toda a súa historia centenaria —v.g. a Lei de normalización lingüística (1983) ou a creación da Corporación Radio e Televisión de Galicia (CRTVG) no 1985. Así, espallábase o emprego do noso idioma cara ao parlamento, ás universidades, aos centros de ensino ou á radio e á televisión, entre outros, e forneciase a consideración social de lingua de uso formal e culto. A normalización semellaba ser posíbel.

Porén, e ende mal, aquela planificación inicial non conseguiu deter o proceso de involución canto ao uso da lingua chamado “substitución lingüística”. Deste xeito, a normalización mantense hoxe en día consonte a unha condición sociolingüística non atinxida na Galiza e a elaboración dunha súa responsábel planificación do status permanece aínda irresolúbel.

Por outra banda, a planificación do corpus consagrábase mediante a aprobación, por parte da Real Academia Galega (RAG) e mais do Instituto da Lingua Galega (ILG), das *Normas Ortográficas e Morfolóxicas do Idioma Galego* (1982). A publicación daquela normativa foi motivo de longos e intensos debates que se resolvían con dúas modificacións posteriores (en 1995 e no ano 2003) non ausentes de polémica. Malia todo, a comezos do segundo milenio, o debate institucional e social verbo da normativización do código lingüístico figuraba, polo menos aparentemente, en letarxia durante varios lustros até a pertinente actualidade da binormatividade, ou mesmo da polinormatividade.

Cómpre recoñecermos que son numerosos os aspectos económicos, políticos, sociais, educativos etc. que interveñen transversalmente na planificación lingüística na Galiza e que dificultan en boa medida unha resolución satisfactoria, mesmo a súa propia epistemoloxía se nos centramos no bilingüismo (Rodríguez-Yáñez, 2018).

Velaquí un sucinto e coñecido estado de cousas en que a meirande parte dos esforzos académicos e institucionais se centraron nestas décadas de “democracia lingüística”. Un estado de cousas en que é preciso matizar un aspecto máis: desde comezos do século XXI e por primeira vez na historia, o galego deixou de se transmitir maiormente á xente moza por medio da familia no seu territorio oficial e pasou a

1 Unha parte previa, máis exhaustiva, a este traballo foi presentada como Traballo de Fin de Grao (TFG) para o Grao en Ciencias da Linguaxe e Estudos Literarios da Universidade de Vigo en xullo de 2020 e baixo a dirección de Fernando Ramallo, a quen expresamos o noso agradecemento do mesmo xeito que ás persoas que revisaron este artigo..

ser transmitido primordialmente nos centros de educación obrigatoria mediante a práctica docente. Este cambio de rumbo estendeuse nos últimos tempos segundo os datos publicados polo Instituto Galego de Estatística (IGE, 2018) tal e como reflectimos en itálica grosa na táboa 1:

	Familia	Escola	Amizades, veciñanza	Traballo	Outros
De 5 a 29 anos	69,99	93,73	30,80	4,11	1,66
De 30 a 49 anos	81,07	77,73	40,26	18,19	6,39
De 50 a 64 anos	88,27	15,47	43,60	18,76	9,92
De 65 ou máis anos	93,42	3,32	42,36	12,94	6,46
Total	83,36	48,47	39,44	13,86	6,15

Táboa 1. Ámbitos en que se aprende a falar galego por idade. Fonte: Elaboración propia a partir de IGE (2018).

So o noso xuízo, esta é unha das consecuencias inmediatas máis relevantes do proceso de inflexión negativa que a lingua galega está a manifestar respecto ao número de falantes activos. É pertinente citarmos o traballo de Fernández Paz, Lorenzo & Ramallo (2008) en que se recoñece e salienta, entre moitos outros aspectos, o ámbito educativo como unha institución chave nos procesos de produción e de reprodución dos grupos lingüísticos. Tamén é preciso salientar que “no instituto² teñen que se dar as condicións para activar a conciencia lingüística e na universidade figuraría, executaríase a praxe desa conciencia” (Ramallo, comunicación persoal 2020), diferenza capital para a nosa investigación que Ramallo insinuaba un ano antes ao considerar o contexto universitario como “espazo mobilizador da conversión” (2019: 75). Nesa tarefa de activación da conciencia lingüística ou “(pre)neofalantismo” (Moralejo & Ramallo, 2019) por parte das e dos docentes dos centros da ESEC é onde imos encadrar os contidos centrais deste artigo.

Un dos termos recorrentes nas últimas dúas décadas para a sociolingüística especializada en linguas minoradas é o neofalantismo. Son múltiples as definicións achadas na bibliografía e que por cuestións de espazo non imos amosar aquí; só remitiremos especialmente á lectura de Kováčová-Moman 2006; O’Rourke & Pujolar 2013; Jaffe 2015; McLeod & O’Rourke 2015; Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri & Urla 2016; Atkinson 2018; Ramallo, Amorrortu & Puigdevall 2019, entre outras. Para a elaboración da nosa investigación e ulterior análise partimos da focaxe de Ramallo centrada nas características de seu do suxeito neofalante de lingua galega. Deste xeito, explica que

2 Deica a fin deste artigo habemos agrupar indistintamente as tres etapas educativas ás que se refire a cita so o acrónimo en maiúsculas ESEC (educación secundaria): Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato e Formación Profesional de Grao Medio.

o neofalantismo é unha emancipación que vai máis aló da revitalización ou da recuperación dunha lingua. O que indica é unha resistencia á dominante mercantilización das relacións humanas. A lingua simboliza unha forma de desacato respecto da lóxica do capitalismo tardío. Coa conversión, transfórmanse as tradicións, as formas de vida, as fidelidades persoais, as relacións sociais. E isto pode explicarse como unha forma de liberación, de resistencia accesíbel, viábel e consistente. Pero para que iso aconteza, precisamos un suxeito consecuento. (2018: 13-14)

Polo tanto, a nosa concepción de neofalante deixa fóra do seu espazo de uso teórico e mais empírico aquelas outras formas de neofalantismo (Ramallo & O'Rourke, 2014), apenas estudadas para o caso do galego, que entrarían a formar parte do concepto de muda lingüística (Pujolar & Puigdevall, 2015; Pujolar, González & Martínez, 2010).

Por outra banda, o suxeito neofalante funciona tamén como espazo para a conversión onde o uso da lingua galega se lexitima por riba da “caracterización da persoa falante de linguas minoradas” e do resto de presupostos clasificadores que definiu a sociolingüística das últimas décadas (Moralejo & Ramallo, 2019: 166-168). Deste xeito, podemos afirmar que o suxeito neofalante exerce na súa contorna unha sorte de acción lexitimadora propia das linguas dominadoras; lexitimación que non exercen necesariamente as e os falantes nativos ou paleofalantes³ na meirande parte dos intercambios do “mercado lingüístico” e de poder simbólico na actualidade, caracterizados polo predominio dun “valor de cambio” en relación ás linguas e motivado pola actitude fetichista das persoas falantes, en que esas e eses falantes tradicionais permanecen nunha situación de inferioridade lingüística que se resolve sempre na sociedade (Moralejo & Ramallo, 2019: 166-172).

A activación ou “revitalización lingüística” que supón o neofalantismo, tal e como expuña Ramallo: “é un movemento social que percorre a Galicia urbana” (2013: 257); porén, varios anos despois, Ramallo sinala que:

Alá onde as variedades tradicionais do galego aínda se manteñen cunha notoria vitalidade, a presenza do español é cada vez máis relevante (vilas de menos de 10.000 habitantes). Todo parece indicar que o que aconteceu nos espazos urbanos durante o século XX está comezando a ser unha realidade nas vilas e no rural. (2019: 72)

3 Por razóns de espazo, e sempre referidos a suxeitos colectivos, empregaremos esta clase de termos abstractos (paleofalante, falante nativo, neofalante etc.) para facilitar a comprensión das nosas ideas. Dubidamos da pertinencia empírica do establecemento dunha tipoloxía teórica e esencialista das dos falantes de calquera lingua.

Isto dános pé a engadir un aspecto máis ao noso estado de cousas: o perigoso avance do proceso de substitución nos núcleos de poboación historicamente máis galegofalantes fainos especular coa posibilidade de que o neofalantismo estea a se producir dun xeito maior do esperado nas vilas galegas.

En síntese, nesta introdución presentamos os cinco alicerces do estado de cousas en que baseamos a elaboración dos obxectivos que amosaremos deseguido:

1. Un predominio continuo e alarmante da substitución lingüística na Galiza, agora tamén nos núcleos de poboación con menos de dez mil habitantes, historicamente galegofalantes desde os inicios do idioma.
2. Unha planificación lingüística obsoleta e incapaz de frear ese proceso de substitución en corenta anos de exercicio institucional.
3. Unha transmisión familiar do galego que para a poboación menor a 30 anos perde poder de cambio na situación sociolingüística actual a prol da aprendizaxe na escola, por primeira vez na historia.
4. Un suxeito político e social, o colectivo neofalante, emerxente e fundamental para a recuperación e revitalización do galego ante a elevada diminución do número de falantes tradicionais debido aos pasamentos da xente máis vella e ante a decisión crecente de abandono da lingua quer institucional quer persoal subxectivada (Moralejo & Ramallo, 2019: 181).
5. Unha ESEC que, consecuentemente, adquirirá unha maior responsabilidade e unha maior influencia na activación ou na desactivación do (pre)neofalantismo nos vindeiros anos.

2. Obxectivos

A nosa investigación sociolingüística realizouse co gallo de tentar acadar os seguintes obxectivos:

- Recoller, analizar e divulgar as posíbeis ideoloxías lingüísticas presentes nun grupo prototípico de profesorado de lingua galega da ESEC vilega.
- Estabelecermos unha valoración inicial, aproximada e sucinta das posibilidades e problemáticas que a docencia de lingua galega na ESEC das poboacións vilegas pode achegar cara a unha (nova) praxe vinculada á recuperación e revitalización do galego dirixida principalmente ao neofalante como suxeito colectivo.

- Abrir novas focaxes para a investigación académica (sociolingüística e/ou non) verbo da didáctica de linguas minoradas, verbo da praxe docente de linguas e, sobre todo, verbo do neofalantismo na Galiza, sempre desde unha perspectiva crítica.
- Dilucidarmos as posibilidades e as circunstancias polas que unha persoa falante se mantén (ou non) nun perfil de “neofalante potencial” (Ramallo & O’Rourke, 2014: 100) e pasa (ou non) a se converter nun “neofalante esencial” durante a súa etapa de ensino secundario.
- Fornecer de novos achados e medios que contribúan a identificar, frear e deter o avance dos procesos de substitución lingüísticas nas vilas e no rural, mais tamén nos núcleos urbanos.

3. Metodoloxía

Na investigación subxacente a este artigo empregamos unha das técnicas cualitativas de produción de datos propias da sociolingüística actual: o grupo de discusión. Dividimos o noso esforzo en varias etapas de actuación que imos describir brevemente:

- I. Deseño de traballo de campo: escolla da zona xeográfica, do grupo que actuará de informante e do lugar (neutral) para a realización do traballo, e convocatoria oficial. Neste apartado coidamos que debemos explicar algúns aspectos pertinentes:
 - a) A zona escollida é unha comarca do interior da Galiza porque practicamente os seus sete concellos posuían menos de dez mil habitantes no ano 2018 (ano da enquisa do IGE que seguimos neste estudo) e porque a substitución lingüística polo español comeza a se manifestar estatisticamente (IGE, 2018), o que representa un exemplo incuestionábel do primeiro dos cinco alicerces descritos para o estado de cousas (*cf.* § 1).
 - b) O sistema educativo conta con cinco centros que imparten ESEC e cun corpo de nove docentes para resolver as demandas dunha comarca cun número de habitantes maior aos 20.000 e inferior aos 30.000.
 - c) Canto ao grupo de discusión, deseñamos a homoxeneidade interna do grupo en función do seu exercicio docente na ESEC como profesorado de lingua e literatura galegas (Del Val & Gutiérrez, 2005: 94-103; Suárez, 2005: 26-29; Callejo, 2001: 91-99).
- II. Elaboración da guía do grupo de discusión.
- III. Traballo de campo: o grupo de discusión. O día 19 de febreiro do ano 2020, ás 17:00 horas, comezamos a tarefa de campo nun espazo neutral (un hotel da

zona): oito das nove persoas convocadas mantiveron un encontro connosco que se prolongou algo máis de dúas horas e media. Cómpre detérmonos brevemente para explicar os motivos da posta en práctica desta metodoloxía cualitativa en cuestión. O grupo de discusión supón unha apertura ás contradicións ou ás incoherencias nos discursos propiciadas pola fala casual e mais o discurso espontáneo da interacción social que se leva a cabo no seu tempo limitado. A aparición desas contradicións entre enunciados —conscientes ou inconscientes para quen as emite— son a ferramenta da que nos imos valer para descubrir e desvelar as ideoloxías que latexan na sociedade (Callejo 2002: 93): no noso traballo, sobre todo, ideoloxías sociolingüísticas.

IV. Recolla de datos e transcrición. Para realizarmos esta non seguimos as convencións tradicionais esixidas para as análises sociolingüísticas de conversa e optamos por manter as convencións prototípicas para o estudo cualitativo sociolingüístico mediante os grupos de discusión, nos que adquieren unha maior relevancia os contidos ideolóxicos que os elementos fonoprosódicos e paralingüísticos. Malia todo, pode haber fragmentos citados no corpo textual nos que sexa pertinente empregarmos algunha daquelas convencións. De for así, serán debidamente indicadas cunha nota ao rodapé. A nosa transcrición só recolleu o tempo da gravación oficial do grupo de discusión, equivalente a 1 hora, 42 minutos e 12 segundos de discusión.

V. Análise dos resultados e redacción do artigo.

4. Análise

Coa intención de facilitar a lectura, imos manter unha división formal dalgúns dos contidos analizados máis relevantes para o estudo do neofalantismo, xa que as múltiples opcións interpretadas desbordaron as nosas expectativas iniciais e manterémolas para estudos ulteriores. Deste xeito, esta sección constará de catro bloques específicos, emporiso e evidentemente, ben relacionados entre si e, sobre todo, co neofalantismo. Eses bloques temáticos son:

4.1 A transmisión do galego

4.2 A docencia do galego

4.3 O neofalantismo en si propio

4.4 O ámbito ESEC como axente desactivador da lingua

Mais abaixo, en § 5, relacionaremos exclusiva e sucintamente os distintos temas co neofalantismo.

4.1 A transmisión do galego

4.1.1 A transmisión familiar do galego (e do español)

A diminución da transmisión familiar do galego e tamén o proceso de substitución lingüística na xente moza nas vilas de menos de dez mil habitantes e no rural é un feito corroborado pola meirande parte das intervencións do grupo. Só Marisol⁴, docente dun dos tres colexios, expresa o contrario⁵: “querería dicir que [...] na Veiga as cousas son diferentes [...] pola [...] cantidade de galegofalantes que hai [...] de maneira natural [...] son a inmensísima maioría / e / nalgún caso fan esforzos por [...] contestar en español” (509-513). Margarida e Concha, en troques, constatan como docentes o retroceso do galego. Margarida engade a súa visión como veciña da capital comarcal, Sanxoán. E Concha amplía de xeito tripla a súa corroboración como veciña: no espazo, en Rego do Val, unha aldea da comarca (“eu aparte de no colexio / véxoo [...] na miña aldea” 101-102); no tempo (“era impensable fai moitos anos e iso vai a máis” 112-113); e no acto, como modelo social tácito a seguir na actualidade

pero tamén sucede outra cousa teño no mesmo pobo outra veciña que tamén ten dous fillos / e / ela quedaba alucinada / claro / de que a veciña do lao lles falase sempre en español aos pequenos / cando ela coa súa nai / co seu pai / co- co marido / etcétera / falaba en galego / e á pequena en español / e quedaba / e dixo “esto é que me parece increíble” bueno / pois tivo un neno / e unha nena / pois os dous están / falando / español / constantemente / manteñen a conversa en español con súa nai falando en galego // sucedeu dende que comezaron o cole si (113-122)

Este modelo baseado en non transmitir no ámbito familiar ningún discurso que poida ser considerado non neutro, subversivo ou contrario co establecido hexemonicamente como comportamento correcto social e político está estreitamente vinculado á renuncia a falar, a criticar, a se emancipar, vinculado, xa que logo, a non transmisión dunha conciencia lingüística de resistencia ante a lingua dominante que se situaría, no plano da acción, en contraposición co suxeito neofalante tal e como o definimos. Recoñecemos tamén neste “habitus” (Bourdieu, 1985) un xeito idealizado e mais socialmente simbólico de protección da descendencia e do seu óptimo futuro como cidadás e cidadáns produtivos, isto é, como traballadoras e traballadores. Na transcripción, áchanse máis exemplos que testemuñan ese transmitir

4 Os nomes persoais foron modificados por pseudónimos e os topónimos reais mudados.

5 Os fragmentos da transcripción reproducidos neste traballo son reflexo literal da oralidade, polo tanto, sen modificación algunha dos erros formais ou alternancias e mesturas de código que poidan aparecer.

na mudez familiar; un dos máis relevantes para nós é, quizabes, a praxe ideolóxica social que reflicte Lula como nai:

eu era galegofalante i o pai dos nenos non era galegofalante entón outra vez **o choque**⁶ // entón eles deciden / deciden o que falar i é moito máis doado escoller o español / que é o que co que teñen relacións cos seus amigos no entorno de Sanxoán / cos seus [...] bueno con todos // eu a verdade é que tampouco nunca me metín nin lles quixen marcar / porque bueno a imposición tamén é ás veces perigosa / deixeiños libremente (406-413)

Mais, é certa esa liberdade nunha comunidade onde a escolla da lingua de uso exerce sempre unha acción, cando menos, non neutral socialmente ou de “choque”? Prosegue Lula a súa biografía narrando que os seus fillos medraron ambos os dous castelanfalantes até que o menor parte para outra vila e convértese en neofalante. O maior segue a empregar o español nas súas relacións. Como docente, Lula manifesta o rol castelanizante da escola e mais do profesorado, restando relevancia ao rol familiar:

non é só as familias senón que a escola [...] dentro [...] dos centros escolares / eu o que vexo é que somos unha minoría // somos / os profesores de galego somos vamos! unha especie a extinguir // moito de cara á galería por parte do profesorado e síntoo moito polos compañeiros [...] pero despois no fondo / todos oímos o que falan / como se relacionan directamente cos rapaces / e / polos corredores que lingua se emprega / e cando non é o oficial / que lingua empregan / entón / é o exemplo [...] que lles estamos dando non todos pero loxicamente hai un segmento enorme / que ten como referencia o español i os rapaces tontos non son que os rapaces imítannos [...] sigue a ser lingua de poder // (136-158)

Poder perpetuado tamén pola mudez familiar que mantén a actual orde sociolingüística. Semella que existe unha ambivalencia na práctica dalgúns discursos, nos que se amosa un xeito de compensar as tensións particulares e colectivas que orixina o sistema. Por unha banda, actúase a prol da orde establecida mediante o silencio que lexítima tacitamente o poder (por exemplo, coa falla de concienciación lingüística na familia) reprimindo enerxía de produción social e, por outra banda, actuase contra esa orde establecida (por exemplo, actuando como referente para a conversión lingüística neofalante como docente de lingua galega) pero tan só desde os medios que o propio sistema hexemónico lexítima como oficiais, polo tanto, non emancipadores senón que perpetuadores do sistema. Este tipo de praxe, en consecuencia, non favorecería a activación do (pre)neofalantismo.

6 Imos empregar a letra grosa nas transcripcións de todo o corpo textual para salientar as lexías mais relevantes sempre que for preciso.

Un outro xeito posíbel de lle restar relevancia —ou tensión particular e colectiva— ao descenso da transmisión familiar do galego é exculpar ás e aos proxenitores desa tarefa activa a prol da praxe pasiva de segunda ou terceira xeración, ou da comunidade próxima á familia (Mariña: “miña mai non me falaba / e / galego // iso non quere dicir que eu non aprendera galego de miña mai / porque miña nai co resto de persoas si que se relacionaba en galego” 245-247). Isto é, ante a falta de compromiso co ensino do galego das nais e/ou dos pais, son as e os avós, as e os bisavós, as e os coñecidos, as persoas que realizan esa práctica, que nomearemos como transmisión xeracional indirecta. Na maioría dos casos, non por responsabilidade lingüística, senón porque, probablemente, a meirande parte destas xeracións nas contornas lingüísticas tratadas polo grupo de discusión manifesten dificultades comunicativas importantes á hora de se expresaren en español. Neste tipo de transmisión familiar indirecta, o habitual será adquirir unha competencia comunicativa receptora mais non plena (*cf.*: § 4.2.2), o que orixina unha falsa autoconciencia de dominio comunicativo bilingüe na persoa falante (Ramallo, 2019):

e sempre intentou á miña irmá e a min [...] / pero iso non quere dicir que eu non aprendera o galego de miña mai / meus avós xa se relacionaban comi- conmigo directamente en galego e eu en galego tamén con eles / no entanto con meus pais [...] / ata máis ou menos os quince anos / sempre me relatei en español pero aprendino deles (Mariña 245-247)

ó mellor miña mai ao falar coa veciña en galego / i eu apréndolle galego a miña mai o sea aprendo dela [...] non? / porque a escoito falar outra cousa [...] comigo non que me fale en español / pero con miña avoa con meu avó con meu pai con seu irmán / fala en galego / entón / a min éntrame galego por tódolos sitios aínda que cando se dirixe a min directamente o faga noutra lingua (Mariña 284-28)

i entón eu nese sentido si que aprendín / galego de miña mai aínda que me falase en español / home non sempre / pero a maioría das veces facendo o esforzo de dirixirse a min en / en español // i agora creo que os pais pois xa hai unha xeración que moita xa non fala en galego (Mariña, 290-296)

A resposta de Margarida ante estas palabras é rotunda: “claro / pero a túa tendencia será a falar en español” (297). A transmisión familiar indirecta, xa que logo, non é útil para o uso da lingua minorada habitualmente, mais si que favorecería, como foi no caso de Mariña, a conversión lingüística ou neofalantismo: “un cambio lingüístico por convencemento” (302).

Como podemos observar, as historias de vida poden exercer, polo tanto, un outro xeito máis de idealización dunha orde sociolingüística irreal de convivencia harmónica de linguas no que o valor simbólico emocional e afectivo respecto do galego é moi intenso. Non obstante, ese valor simbólico é moi útil para a revitalización e

recuperación dun idioma e para a conversión lingüística: “i entón / sumado a unha afectividade que eu teño vinculada ó galego coa miña familia e co que sexa / ese profesor fixo un clic na miña vida” (Mariña 1396-1398). É esclarecedor lermos no último complemento preposicional deste enunciado como para Mariña o proceso de conversión non é lingüístico soamente: é vital. A transformación de individuo a suxeito emancipado por medio da conversión lingüística, e que describimos como neofalante na introdución, corrobórase nesta intervención, sen dúbida.

Son numerosas as intervencións discursivas en que se pon de manifesto a gran carga emocional que supón para as informantes a mingua da transmisión familiar do galego, v.g. “a verdade é unha pena / porque eu vexo que hai pais galegofalantes e quédome abraiaada cando lles vexo falar en español aos seus fillos // a min é que me ferve por equí arriba unha cousa” (Margarida 86-89). Este sentimento de mágoa ante o desarraigamento é consubstancial ao valor simbólico e emocional histórico cara á lingua galega que serviu durante o século vinte para manter azos de resistencia fronte aos distintos discursos hexemónicos dun século finalmente homoxeneizador.

Con todo, é perigosa unha defensa excesiva do valor simbólico afectivo das linguas minoradas xa que se corre o risco de que fique relegada —un dos prexuízos positivos tradicionais do galego— a lingua das emocións, lingua do máis íntimo e monolóxico da voz interior de cada persoa. Porque, ao igual que acontecía coa transmisión xeracional indirecta, por medio da sentimentalidade senlleira cara ao galego non se exerce ningunha praxe concienciadora que supoña algún xeito de resistencia. Disto é consciente Mateo que se afasta en discurso referido da sentimentalidade baleira do galego, fornecendo dunha posición antagónica o seu discurso fronte á afectividade contemplativa dalgunhas persoas: “gustoume moito o outro día que fun a unha conferencia que falaba Pilar García Negro e dicía [...] que era unha niñería dicir que que o galego era bonito / o galego era necesario cando é e se non non é pra nada” (446-446).

Para pechamos este subapartado canto á transmisión familiar do galego queremos convidar á reflexión e discusión posteriores á lectura desta intervención de Lula:

eu creo que **os pais non adoctrinamos ós fillos** q- me resulta moi difícil crer eso porque / se non sería todo perfecto / [...] / transmitirilles algo si pero / pero **non fas discípulos nin fas nada** / simplemente transmites o o que sabes i / bueno / agora son adultos i falas con eles pero eu con / **con doce anos non lles falas desas desas cuestións simplemente comunicas** / comunicas i o afecto que lles podes transmitir ou a través da lingua ou a través de / doutras moitas cousas// pero ao final / van a decidir eles (424-438)

Que está a acontecer en parte dos discursos sociais sobre a educación lingüística na familia para que se empreguen significantes como “adoctrinar” ou “facen discípulos” cando se trata de transmitir o galego? Por que subsume como sectaria a práctica da “comunicación” e “transmisión de afecto” pola lingua minorada da Galiza? Semella que estamos a ser testemuñas dunha polarización do simbolismo da lingua inserida no imaxinario social e operante por medio das ideoloxías. Nun extremo o galego como lingua da afectividade e emotividade e no outro como lingua de adoutramento. A lingua galega habitual ou normalizada tería un espazo ocupado polo español, que se lexitima socialmente por medio de discursos como “non lles falas desas [...] cuestións / simplemente comunicas” (434). Estas dúas sobredimensións da lingua (da sentimentalidade e do adoutramento) manteñen a perpetuación do sistema hexemónico castelanzante que opera sempre nunha dimensión real e non desde o imaxinario social. O neofalantismo, como exercicio de toma de consciencia desa ocupación, reivindica o seu lugar non imaxinario senón que real (físico e social, político) por medio dun uso que esixe ser normalizado.

4.1.2 A transmisión do galego na ESEC

Imos referirnos neste subapartado á ESEC tan só como ámbito institucional físico e temporal debido a que en § 4.2 xa imos tratar especificamente a docencia do galego. Non obstante, a conexión entre eses dous apartados —e tamén entre o resto— non se pode deslindar. Comezaremos, segundo os datos tirados da transcripción, por establecer unha relación inversamente proporcional entre a transmisión do galego na ESEC e a transmisión familiar do galego. Son varias as pasaxes da transcripción onde se reflicte esta característica paradoxal. A transmisión familiar da lingua mantívose sempre nas vilas e no rural nuns niveis elevados durante os períodos históricos en que a lingua non foi oficial, isto é, nos que a súa docencia no ensino regulado non estaba permitido. Xusto cando a oficialización do idioma e a súa inclusión no sistema educativo obrigatorio se prescribiu, a transmisión familiar do idioma comeza a experimentar un notábel proceso de mingua nas vilas e no rural. Tentaremos amosar en § 4.3.3 a nosa visión verbo deste paradoxo relacionándoo con outros aspectos máis pertinentes. O que si debemos salientarmos agora é que a ESEC non se relaciona coa transmisión do galego na comarca, tal e como indica a seguinte pasaxe na que amosan as súas reflexións sobre o “instituto”⁷:

MARGARIDA: para min é un axente avaliador de contidos /

VARIAS: (asentimento)

CONCHA: xusto //

7 Na reprodución de fragmentos de discurso en que sexa pertinente sinalar os solapamentos farémolo segundo as convencións de transcripcións para a análise de conversa.

MARGARIDA: e propagador da lingua non //

CONCHA: non / ꞑpara nada /

MARGARIDA: ꞑo que poidan ver eles en min / nada máis // (1374-1379)

Lembremos a visión de Concha como veciña de Rego do Val: “manteñen a conversa en español con súa nai falando en galego // sucedeu dende que comezaron o cole” (121-122); e amosemos a de Lula como docente en que o papel da educación primaria semella aínda máis relevante que o da ESEC:

nos institutos chegan con doce anos / pois non sabes realmente / moitas veces nin coñeces aos pais / non coñeces á familia / nin sabes nada deles / é dicir / son nenos anónimos en principio pero / aínda que / pola fonética ás veces distingues si é un neno galegofalante ou non é galegofalante / o que observamos é que poden ser nenos galegofalantes / e / alí na aula ao mellor con determinados compañeiros / pero tódalas amizades que fan novas ou a forma de relacionarse cos compañeiros é en español / entón eso tamén significa que un axente castelanizador é a escola- (124-133)

É sinxelo establecer entre estes dous discursos a urxencia de activar a conciencia lingüística na ESEC na mocidade das vilas para xerar unhas condicións óptimas cara ao (pre)neofalantismo ou cara á conversión directamente. Sobre todo se existen actitudes negativas fronte á lingua por parte do alumnado vilego, como describe Lula —con 32 anos de experiencia docente—: “pero é a primeira vez que me ocorre na miña vida profesional / é dicir atoparme con alumnos que se negan a usar o galego / na aula e xa non digo noutro lado” (616-619). Ninguén agás Mariña, curiosamente a única docente en período de prácticas do noso grupo, se detivo durante o devir da discusión a matinar sobre a necesidade urxente desa activación (pre)neofalante na ESEC (“podemos- [...] o que pasa é que é difícil cambialo / se soubese como facer ese clic nos meus alumnos faría un máster un mestrado niso / [...] pero como se consegue?” 1398-1401). A posibilidade de cambio da orde sociolingüística é unha ilusión, unha utopía na docencia actual, propia das xeracións novas do profesorado? Citemos a impresión condescendente de Lula e de parte das veteranas perante á reflexión en alto de Mariña:

LULA: eso que estás decindo / Mariña / encántame escoitarchoꞑ

VARIAS: ꞑ [risos] [...]

LULA: ꞑencántameꞑ

MARIÑA: ꞑé verdade / é totalmente verdade //

MARGARIDA: ꞑ non / claro / se te cremos

LULA: ꞑescoitarcho por unhaꞑ razón / eu creo que hai xeracións i i i moitos de nós vivimos esa situación (1404-1412)

É importante para nós destacar a cohesión do grupo veterano para amosaren unha actitude prototípica e habitual na nosa sociedade, sobre todo nos segmentos de poboación con máis idade: o xuízo valorativo das praxes activas, revulsivas ou subversivas como manifestacións cunha alta idealización; con esta valoración preténdese coaccionar esas praxes ou actitudes inconformistas co sistema e impedir a súa posibilidade de transformación ulterior.

Tamén é preciso insistirmos noutro aspecto xa amosado en § 4.1.1 e abondo recoñecido non só no ámbito académico senón que ademais no social: o feito de ser subversivo contra aquelas normas que se infiren como unha ameaza á orde hexemónica semella non ter unha penalización polos mecanismos de poder se esa subversión non é continuamente denunciada (v.g. A MESA pola Normalización Lingüística). Abonda cunha feble crítica discursiva emocional onde a valoración moral adquira dimensión de xustiza social.

Finalmente, dentro deste apartado, debemos amosar casos máis optimistas. Seguíndomos coas palabras de Marisol citadas en § 4.1.1 verbo da non substitución, da alta transmisión familiar e da transmisión do galego na ESEC:

eu querería dicir que no no ámbito no que eu me movo que é na Veiga as cousas son diferentes desde / polo / pola / e / cantidade de galegofalantes que hai de / de maneira natural / e / son a inmensísima maioría / e / nalgún caso fan esforzos por por fa- contestar en español a compañeiros que / vidos de fóra / pero / maioritariamente falan / case diría que que só galego / e / os / profesores / tamén falabades diso / os profesores manteñen unha actitude bastante / relaxada nese sentido / e / creo que falan máis alá das das aulas / que / descoñezo pero estou segura de que de que utilizan polo que / vaia! / polo que sei polo que vexo / que utilizan o galego cando deben pero son / alomenos estes últimos anos / están coincidindo profesores que utilizan ámbalas linguas e cando os alumnos falan en en galego / e / contestan en galego / e se cadra con algún alumno xa con máis dificultades por por unha orixe / e / foránea pois falan en español // pero aí / alí todo xorde dunha forma moi natural / e // e / maioritariamente galega / maioritariamente galega / e // e // e / comprobei que que nas nas vilas a a presenza do do español é moito é moito maior pero pero non alí (509-528)

Aparentemente, a urxencia do neofalantismo semellaría ser menor nesta contorna rural da comarca porque a lingua habitual é maiormente o galego; pero é preciso salientar que, especialmente naquelas zonas en que o español non substituíu o galego, o rol do suxeito neofalante adquire a súa meirande importancia como exercicio de autoprotección social contra a orde sociolingüística predominante; por mor disto, a súa urxencia tamén é maior.

4.1.3 A socialización e as novas interaccións nos centros

As novas interaccións sociais da mocidade en español nestes núcleos pequenos de poboación son un exemplo máis da forte tendencia ao uso que está a gañar este idioma en detrimento do galego en zonas en que tradicionalmente isto non acontecía. O grupo de discusión, recalcamos, non chegou a establecer en ningún momento a urxencia dunha praxe activa nas súas comunidades a prol dunha inversión desta situación. O silencio pode evidenciar en casos coma este como se van instalando nos discursos sociais visións menos activas fronte os conflitos sociolingüísticos controlados tacitamente polo poder.

4.1.4 As e os “influencers”

Baixo esta epígrafe imos abranguer todos aqueles axentes que segundo o grupo de discusión inflúen no uso do galego do alumnado, tanto dentro como fóra do ambiente ESEC e que son alleos á familia:

está claro que hai moitos axentes desgaleguizadores non? / e que a educación / non sei se é un sacrilexio / pero é como un ámbito mínimo no? / no que podemos actuar dentro da pila de influencers que hai polo mundo e que ten a xuventude a nivel de medios / a nivel de de contidos de todos lados entón está claro que o labor debe ser máis ghrande eu creo que non só desde a educación por- [...] eso é complexo lutar contra iso desde / desde aquí (360-368)

O diagnóstico da situación lingüística é resolto polo grupo e coincide co investigado pola sociolingüística actual. Mais, neste aspecto, o grupo destaca por riba dos demais axentes o elevado valor de uso para o seu alumnado da lingua empregada por referentes alleos ao seu ámbito docente; concretamente, deportistas —v.g. Ana Peleteiro (1821) ou Adiaratou Iglesias (1822)—, os medios de comunicación (1723-1725), as redes sociais virtuais (1941) ou mesmo espazos físicos ou ámbitos onde o galego ten un uso social maior —v.g. Burela (418-419) ou a universidade (403-404). Así o resume Lula: “os deportistas que para os rapaces son ídolos por completo / [...] referentes pero totais / [...] e falan en galego / fan máis eles en / eses cinco minutos transmitindo en galego [...] que todo o rolo que lles soltemos alí os profesores [...] / eso si para min é importante” (1814-1829).

Non obstante, o uso do galego por parte das e dos referentes ao que remite o grupo sería un outro acto performativo ben próximo á muda lingüística que tratamos en § 1, útil para a visibilización do idioma, pero pouco consecuente coa realidade lingüística galega. Remataría, na meirande parte dos casos, por se converter nunha ritualización do seu uso público moi semellante ao que xa leva acontecendo nalgunhas institucións, empresas ou nalgúns medios de comunicación desde hai

corenta anos, polo tanto, ineficaz. O neofalantismo na Galiza, como praxe de responsabilidade lingüística, só pode ser iniciado desde o interior das persoas devidas para ser referentes sociais, tal é a súa condición consubstancial máis relevante. Por este motivo, as e os “influencers” seguirán a ser referentes sociais que orienten cara a un reforzo da situación sociolingüística actual castelanizante sempre e cando a súa praxe non proveña da conversión ou da concienciación lingüística, sen substitución. De aquí que o grupo amose dúbidas de considerar a “campana do GADIS” (1756) como un exemplo de referencia positiva para a conversión lingüística da mocidade: u-la concienciación lingüística?

Unido a isto, enarborar o apego ou a afectividade por unha lingua, por uns costumes de xeito recorrente e excesivo non promove a conversión lingüística; quizabes, poida influír nas primeiras tentativas propias dunha praxe (pre)neofalante. Mais o suxeito neofalante abrangue unhas dimensións maiores, ás veces plenas, para asumir conforme propia a ontoloxía dun suxeito emancipado.

Para rematarmos con esta parte só debemos insistir en que o grupo de discusión achega un diagnóstico e unha análise propios do que ten que ser e do que non ten que ser un referente lingüístico para a mocidade galega, sempre desde unha praxe que connota muda lingüística. Achamos, polo tanto, unha acción referencial activadora da conciencia lingüística moi limitada na ESEC segundo o grupo, que tampouco semella achar solucións para contrarrestar o poder simbólico das referencias negativas: “é complexo lutar contra iso desde / desde aquí” (Mateo 369). Ademais, somos capaces de albiscar no discurso un dos grandes problemas da sociedade actual: a percepción de que a responsabilidade meirande para o cambio social sempre se artella fóra e non dentro do grupo, que semella autoexcluirse. Ben pola extrema forza que exerce o poder contra o cambio, ben pola complexidade da posta en práctica de solucións, ben pola conciencia das solucións a un nivel macro-social e político en detrimento das micro as posibilidades de cambio social sempre son ou están ou se producen no alleo.

O lugar xeográfico tamén exerce de “influencer”. Fronte a simbolización case mítica da relación entre espazo e lingua do imaxinario social que transmite o discurso do grupo, e que achamos reproducida na transcrición mediante o galegofalantismo de Burela (415-416) ou de Riotorto (905-909), por que non xeraren as condicións para unha mítica da comarca estudada como espazo simbólico do galegofalantismo? Fronte a fricción castelanizadora da miriade de *influencers* das redes sociais virtuais, por que non ver a oportunidade de crear novos espazos para o (pre)neofalantismo e a muda tal e como achegan investigacións recentes como a de Padín (2019)? Fronte ao simbolismo mítico que lle outorgaba Mariña —como vimos— a unha referencia docente concreta na súa historia de

vida particular narrada no interior do grupo de discusión, por que non tomar a decisión firme de exerceren unha sorte daquela referencia nas súas aulas e probar, a ver o que acontece? A estas preguntas ten que atopar resposta práctica desde xa a nova planificación lingüística que urxe na Galiza porque semella que, segundo o grupo de discusión estudado, a sociedade por si mesma aínda non as atopou, nin tan sequera se lexitima para as preguntar.

4.2 A docencia do galego

4.2.1 A dimensión conceptual do ensino da lingua galega. L1 ou L2?

A imprecisión sobre que lingua estaban a ensinar despregouse no interior do grupo como certeza común. A intensa colaboración reflexiva entre os membros do grupo rematou por aproximarse a un concepto común verbo do que era realmente o que debían aprender —mais sempre deixando a cuestión aberta desde algunha focaxe.

A seguinte cita é pertinente malia a súa extensión e reflicte nididamente a posición conceptual actual sobre o ensino do galego por parte do sector especializado. Xa o adiantamos agora, esta concepción afasta en boa medida unha praxe docente que facilite a incorporación do alumnado á (pre)conversión lingüística:

ENTREVISTADOR (E): e dicía “eu non podo suspender a un neno que me vén aquí que fala galego todo o día-
 PACA: si / **↳pero-**
 E: **↳que está falando e vouno suspender”-**
 PACA: **↳pero é que el**
fala en galego- perdón (a E)
 E: si? no? e aí é eso? hai xeito? tedes xeito-?
 MATEO: **↳pero que galego fala? /**
 ALGUNHA: **claro /**
 PACA: **fala en galego pero négase a prestarlle atención ó galego e aprender-**
 GRUPO: **(asentimento xeral)**
 PACA: **nada entón**
 MARIÑA: **son distintas / son dúas cousas distintas-**
 PACA: **↳e unha cousa é falar**
espontaneamente e outra cousa é / e / aprender a- algún contido /
 MARGARIDA: **exacto /**
 [...]

MARIÑA: está claro que_γ
 PACA: _γporque darlle algo de importancia digo eu porque
 aprender só a falar_γ
 LUZ: _γnon chega-
 MARIÑA: é que é como se / eu creo / un castelanfalante simplemente por ir
 a clase de **español** _γ
 PACA: _γtampouco aprobas español / xustamente! /
 MARIÑA: _γentón o teñas que aprobar /
 LUZ: / e / xusto-
 MATEO: **eu non creo que-**
 MARIÑA: _γtes que facer algo máis que falar ben español pra
 aprobar **español** creo eu-
 MATEO: (teñamos que levalo) a iso-
 PACA: _γcon calquera lingua_γ
 MATEO: _γporque se non xa nos poñemos nós a si
 mesmos-
 [...]
 MATEO: de lingua / minorizadísimos / nós xa-
 PACA: claro /
 [...]
 MATEO: **porque é que nós temos quizais- unha lingua estranxeira case-**
 MARIÑA (a Mateo): efectivamente! //
 LUZ: unha gramática-
 PACA: uns contidos /
 LUZ: algo que temos que saber! /
 MARIÑA (cara a Mateo e Paca): si si si é o status no que estamos agora-
 LUZ: e?
 LULA: **eu creo de ser unha lingua / como unha lingua estranxeira /**
 PACA: **claro** /
 ALGUNHA: **si** / (684-746)

Puidemos relacionar ao longo da transcripción que a focaxe formal do ensino do galego predomina por riba da focaxe comunicativa e sociolingüística até anular a segunda por completo segundo o grupo. Esta idea é ben reveladora; máis aínda, cando se robustece como noción xeral mediante varias e variadas intervencións particulares. O ensino da lingua galega debe, consonte o grupo de discusión, aprender contidos formais (gramática, literatura, sociolingüística...). O uso queda case desbotado da epistemoloxía deste ensino da lingua galega. Ante esta reificación na conceptualización do ensino do galego non houbo reflexións críticas.

4.2.2 O currículo e a avaliación

So o noso xuízo, a avaliación é unha das prácticas máis vulnerábeis desde a focaxe ética e social que a docencia actual de lingua galega da ESEC debe defender con afouteza ben non cativa; quizabes por un banda, debida á interseccionalidade (Crenshaw 1989) que semella operar moi activamente na súa praxe segundo os datos tirados do grupo de discusión e, quizabes por outra, debido a unha práctica fortemente burocratizada e lexislada mediante procedementos que dificultan unha profesión coherente e consecvente co diagnóstico socio-lingüístico realizado polo grupo. Un exemplo disto, por exemplo, é a crítica que manifesta parte do grupo verbo dun deseño curricular non asumíbel para o profesorado (*cf.* § 3).

Para a discusións do contido deste subapartado partiamos da premisa inicial de estimularmos a reflexión verbo da posibilidade e, de se producir esa, da pertinencia de avaliaren unha hipotética praxe neofalante do alumnado ou, polo menos, dunha hipotética praxe (pre)neofalante. A negativa xeral foi rotunda e explícita en varias intervencións (1116-1168): avaliaren iso era imposíbel. Porén, o grupo amosou interesantes opinións que demarcamos en catro posicións discursivas ou lexias acerca da avaliación —que se achegan moito a idioloxemas (Cros 2009: 211-247) particulares cos que lexitimaren a súa propia práctica diaria:

- A avaliación *in situ*. A única avaliación posíbel é aquela instaurada por medio da información que permite recoller o espazo-tempo concreto da clase de lingua galega:

MATEO: [...] ó final / a actitude **na aula** con respecto ó galego tamén a podes contar // avaliar parte deses estándares

LULA: └─ parte //

MATEO: levalos á aula / é dicir / como me fala a min o día a día? / como se relaciona cos compañeiros **na miña hora?** /

LULA: como se dirixe a min? /

MATEO: eso si que o podes avaliar /

LULA: claro /

[...]

MATEO: [...] **que é o que legalmente nos atíñe a nós** (1164-1166)

En numerosas intervencións contundentes, amosan a imposibilidade de cambio no exercicio da súa avaliación se a lei prescritora non é modificada:

LUZ: o profesorado estamos sometidos a unha norma rixida, e? /

PACA: si // (1375-1377)

Segundo o grupo, a modificación da lei debe ser executada “de arriba a baixo”. Deste xeito, as súas opcións de achegar cambios nos procesos avaliativos na ESEC preséntanse exiguas fronte ao control político institucional.

- Avaliación do uso oral: oral estándar e gravación. Para o grupo de veteranas (agás Mateo e Mariña, o resto do grupo superan os cadanseus 22 anos de docencia) foi impensábel deslindar unha avaliación do uso fronte a unha avaliación da oralidade estándar —case inexistente por outra banda pola limitación de medios (1216), por certo temor (MARISOL: e se se chega á inspección / [...] ten moitas voltas 1322-1324), por

LULA: [...] **unha certa precaución** / polo que poida suceder / polas reclamacións ou por no sé qué por no sé cuánto / pois tampoco nos podemos juzgar [demasiado]

LUZ: [en caso] en caso de reclamación o que prima é o exame escrito (1239-1243)

ou porque “ao final todo o mundo temos certos reparos i vamos ao máis cómodo / probas escritas” (Lula 1201-1203). A actitude pouco insumisa ante as normas e leis educativas favorecería en todo caso unha reprodución dentro aula do sistema e do seu conxunto de valores tácitos como: o silencio social e a non fala; a normatividade, o purismo e o (seu) discurso monolóxico (689-701); a escrita como única reflexión vixente posíbel (1198-1228) e a burocracia perpetuada. A produción de emancipación, como vemos, resultaría tremendamente subversiva e intensamente utópica nesta instancia de poder.

- *Poderíamos avaliar moito máis pero...* O discurso citado no punto anterior forma parte da fin da contundente e condescendente resposta das veteranas ás incipientes dúbidas amosadas por parte delas após dunha reflexión de Mariña (profesora en prácticas) a este respecto:

MARIÑA: eu creo que tamén os exames [escritos]

MATEO: [estaría-]

MARIÑA (a Mateo): [as probas e perdón /

MATEO (a Mariña): nada //

MARIÑA: as probas escritas teñen un peso / agora mesmo na avaliación / moi grande //

LULA: e demasiado //

PACA: é que ese é o gran problema //

MARIÑA: e ó mellor poderíamos avaliar moito máis / eu creo que mellor as actividades de oralidade que as poñemos como traballo na aula / unha parte de traballo na aula]

MARGARIDA: [si si //

MARIÑA: despois o exame a proba escrita / eu creo que tamén / [...] nesa parte que temos que facer [...] unha reflexión //

MATEO: si //

ALGUNHA: (asentimento)

MARIÑA: eu tampouco teño a experiencia / non podo falar moito nese sentido / pero polo que vexo que o peso maior que hai na avaliación / na materia / eu creo que na nos- / bueno nas linguas en xeral non? /

LULA: pero mira

MARIÑA: ^L que están ó mellor sobrecargado de proba escrita //

LULA: non vemos o de sempre / (1169-1191)

O poder da experiencia homoxeneizadora é moi alto neste tipo de estruturas sociais xerarquizadas como a dos centros de educación. As voces emerxentes das e dos principiantes adoitan simbolizar cambios, que malia estar normalmente lexitimados pola orde establecida, resultan sempre potencialmente ameazas para a produción social (sociolingüística). A avaliación non é unha excepción. Polo tanto, a reflexión máis próxima a unha avaliación do uso (pre)neofalante ficaría censurada e ratificada polo resto da clase dominante do noso grupo até a fin da discusión do grupo.

- O currículo actual é inoperativo. E, malia isto, hai que acatalo como vimos no punto anterior e, malia iso, non se acata sempre porque é inoperativo. Este paradoxo é propio dun sistema social que se está abalar no seu propio exceso de normas, que por outra banda, se incumpren excesivamente para poder liberar as tensións que orixina, para poder “respirar” —un mecanismo que xa explicabamos en § 4.1.1. Esa toma de folgos está permitida sempre que non aspire a roubar enerxía do sistema. Mediante esa acción o sistema permanece vivo.

E: o currículo no non que tedes agora mesmo segundo a lexislación non? / non sei si se queda curto para valorar iso [o uso fronte ao contido] ou non / non o sei / dirédesmo agora [...] é posíbel? /

LULA: **si que é posíbel** m eu / e / m a ver se vamos **se poñemos dun lado a lei / [...] ou se poñemos a realidade / [...]** a min me parece moi ben que haxa currículum [...] // pero [...] **que veñan todos eses que fan os currículos que se senten alí con eles na aula /**

LUZ: é que os vexan no tempo /

[...]

LULA: porque / primeiro **valorar todo eso é case imposible** // [...] pero valóralo ó mellor doutro xeito é dicir sempre aí eses medios que quedan aí / eses medios que quedan hai / os tres e medios os catro e medios os cinco e medios-

VARIAS: (risos) (561-600)

Esa oxixenación que lle dá enerxía ao sistema para perpetuar o seu funcionamento tamén llela resta aos axentes que poden realizar accións de resistencia e de cambio social como é o neofalantismo. Polo tanto, o currículo ademais de inoperativo para a docencia tamén o é para provocar cambio social, isto é, para favorecer a conversión (pre)neofalante:

MARIÑA: pero xa che digo / se nos cinguimos ós estándares da aprendizaxe / esa incorporación que poida haber

MARGARIDA: L non existe /

MARIÑA: L nun neno / pois que pase de español a incorporarse ó galego en diferentes ámbitos da súa vida non o podes avaliar / se te guías polo currículo- **porque non existe ese estándar** // (1108-1115)

4.2.3 Competencia lingüística contra competencia comunicativa

Como xa vimos no apartado anterior, as focaxes formais da didáctica de linguas na ESEC anulan as perspectivas comunicativas e sociolingüísticas, o que dificulta enormemente nunha etapa posterior a adquisición e transmisión dunha competencia comunicativa óptima en galego, mais non lingüística como amosan os nosos datos (1129). As dúbidas de Mariña para xerar procesos de conversión entre o seu alumnado tamén orientan cara a esta disxuntiva (*cf.* § 4.1.2) e contrastan cos motivos para aplicaren a focaxe formal na docencia do galego na comarca:

MATEO: pero hai rapaces nados en Sanxoán que non saben falar galego nin pra trais! / É que doume conta aínda / hai un rapaz aí en / non sei se é en primeiro ou en segundo de ESO que flipo porque clar- hai quen xa non o intenta pero el intentao pero é que di as cousas do revés e? / (riso) de verdade é un chaval que que me dixo que é de aquí que se criou aquí toda a vida (474-479)

Un dos maiores riscos de aplicar a focaxe formal a casos coma este serían as altas posibilidades de afastaren ao alumnado da súa propia acción de cambio e da potencial conversión lingüística e conseguinte emancipación como suxeito social. Segundo o grupo, tan só se mantería como posibilidade real a adquisición dunha certa competencia lingüística, confusa, ás veces, para as mesmas informantes (230-255; ou como amosamos en § 4.1.1). Tan só se mantería, xa que logo, un individuo perpetuador dun sistema que o inmoviliza para o cambio “comunicativo” e real. O sistema, deste modo, refórzase no seu dominio “coherentemente”.

4.2.4 Os plans e modelos educativos vixentes

Ás críticas á LOMCE como lei reforzadora da imposibilidade, xa non só de avaliar doutro xeito a aprendizaxe da lingua senón de exercer o traballo estritamente

docente, non son novas e imos engadir tan só unhas puntualizacións. Nun exercicio de nostalxia crítica (1422-1507) faise explícito que, na historia de vida profesional de todas as docentes —agás Marisol e Mariña—, a instauración desta lei supuxo un peche, mesmo físico, á actividade social e dinamizadora da docencia. Por mor disto, as relacións extra-académicas entre o alumnado, o profesorado e as Asociacións de Nais e Pais do Alumnado (ANPA) víronse diminuídas e burocratizadas máis aínda pola formalización da carga de traballo administrativo no profesorado (1198-1201). Este pechamento ao diálogo entre distintos estamentos sociais permite ou reforza a ausencia de crítica ao poder e ao cambio social na comarca, unha outra vez máis.

O máis relevante para nós e para as conclusións finais deste artigo é que se corrobora o fracaso do modelo de mantemento da nosa política lingüística institucional vixente dende os comezos da planificación:

PACA: quería dicir unha cousa / que tamén / non só se observa unha diminución da cantidade senón na calidade / por exemplo / nos exames / observo cada vez unha castellanización maior / [...] e eu estou dando segundo de BAC / e / e continuos erros / continuos castelanismos / (2059-2064)

Fracaso que o grupo enteiro certifica co seu posterior asentimento. A pertinencia dun novo método é, xa que logo, tratada con naturalidade: o modelo de inmersión é demandado por unha das voces máis activas do grupo en canto á defensa da relación lingua e política e axiña apoiado polo resto do grupo:

MATEO: e / ademais / dentro disto / pois non o están facendo ben // pa min / **a primeira medida que debería haber tendo en conta todos estes datos / é dicir / a realidade / sería que o galego fose lingua vehicular en tódalas materias /**

PACA: home claro (sarcasmo, risos) //

CONCHA: mira este (sarcasmo, riso) //

MATEO: excepto no resto de linguas // o cal non é //

E: iso sería un modelo de inmersión? /

PACA: claro /

MARIÑA: (asentimento)

E: levamos corenta anos cun modelo de mantemento /

LULA: **de mantemento non! / esmorecemento!** /

[...]

CONCHA: foi esmorecemento! (2008-2020)

4.2.5 O poder (tamén simbólico) da norma estándar na praxe docente

Afirmabamos en § 3 que o grupo de discusión supón unha apertura ás contradicións ou ás incoherencias nos discursos propiciadas pola fala casual e espontánea durante a interacción social nun tempo limitado. Esas contradicións entre enunciados son a ferramenta que empregamos como investigadores para descubrir e desvelar as ideoloxías que latexan na sociedade.

Pois dito isto, ningún dos membros do grupo —incluídos nós mesmos e agás Marisol e Mariña— empregamos a variedade estándar da lingua galega correctamente en termos puristas malia sermos ponderados especialistas. Velaquí a máis evidente das incoherencias, que nos permitiu rescatar unha das máis relevantes conclusións do noso traballo. Un exemplo vivo, non abstracto, da verdade do poder da norma lingüística hogano para o galego. Abonda coa lectura das primeiras cinco páxinas da transcrición para decatármonos da contradición orixinada polo contraste entre a fala casual e espontánea do noso grupo e a súa defensa da focaxe formal para unha avaliación correcta do alumnado. Isto fainos coller en teima a necesidade de volver preguntarnos varias cuestións que se discutiron no grupo: na avaliación das materias de lingua galega da ESEC, non se podería avaliar máis desde unha focaxe comunicativa do que dunha focaxe formal para favorecer o uso dunha lingua que vai esmorecendo? A lingua normativa non está a ser un requisito na ESEC se cadra demasiado ameazante para o futuro da lingua? En § 4.3.3 tentaremos achegar unha nosa resposta particular.

Para rematarmos esta sección, salientamos que, consonte a nosa análise, probablemente, o poder (tamén simbólico) da norma sexa propicio para xerar o neofalantismo, mais non tanto para manter viva a lingua, malia que o que estamos a afirmar semelle un paradoxo (1582-1720).

4.3 O neofalantismo de seu

4.3.1 As dúbidas conceptuais: bilingüismo, conflito de linguas, muda e conversión

Mentres que Mariña manifestou ter nidia a súa noción particular de neofalantismo (“cambio por convencemento” que “fixo un clic na miña vida” 1396-1398) e que resulta case sinónimo da conversión lingüística que definiamos en § 1, outras intervencións amosaron a incerteza conceptual que hogano está a existir no ámbito especializado e que permiten usar este termo dun xeito polisémico cando no territorio lingüístico galego non resulta operativo tal fenómeno semántico aplicado ao neofalantismo. Así, os conceptos de muda lingüística ou nova/novo falante

(v.g. 860), (pre)neofalantismo (v.g. 391), neofalantismo (v.g. 398), adquisición de L2 (v.g. 860-912) etc. empréganse por igual durante o tempo da práctica do grupo de discusión. Neste caso, sería urxente por parte do profesorado de lingua galega a lectura de actualizacións teóricas como a de Ramallo (2020) ou, como exhortaremos nas conclusións, un plan didáctico específico para o neofalantismo.

Coidamos que parte desta problemática está determinada pola inespecificidade epistemolóxica canto ao estudo do bilingüismo que condena e resolve Rodríguez-Yáñez (2018). Un defecto epistemolóxico con importantes repercusións, por suposto, na práctica lexisladora e na elaboración dos currículos e nos estándares, mais tamén na propia conciencia docente e mais na súa praxe.

4.3.2 O ámbito universitario como espazo de acción/conversión. O ámbito da ESEC como espazo de activación da conversión

Ben que teñamos exemplos na discusión en que o ámbito universitario se describe como un espazo-tempo favorecedor da conversión, sobre todo desde a perspectiva simbólica do imaxinario social como xa vimos en § 4.1.4, os casos que definen ao ámbito da ESEC como espazo de activación da conversión quedarían limitados ao caso da historia de vida de Mariña. Deste modo, aquela hipótese de partida, tirada de Ramallo e exposta en § 1 segundo a que tiña que ser na ESEC onde terían que se dar as condicións para favorecer a activación da conciencia lingüística que, máis tarde, na educación superior tornaría praxe de conversión, non está a acontecer na ESEC desta comarca. Xa fomos vendo ao longo dos apartados anteriores por que non e como de contundente o manifestaron no discurso as e o informante.

As praxes pouco favorecedoras para a activación da conciencia lingüística xa descritas neste traballo, como o peso das probas escritas sobre as orais (1173-1174), a actitude pasiva para favorecer o uso nos centros (1189-1196, 1214-1216), as limitacións do rol do profesorado como referentes (57-59, 105), o incumprimento da lei nos centros (139-152), etc. converten “o ensino [...] [n]un entre moitísimos axentes castelanizador[es] [...] que claro / que inflúen na / na actitude lingüística e / na lingua da / da xente nova / especialmente // dentro dun mar dun océano moi grande” (Mariña 2045-2053). A activación desa conciencia debería ser, polo tanto, unha responsabilidade maior aínda se cadra, para a docencia na ESEC debido ao seu poder corpuscular na sociedade, recoñecido polo grupo. A activación da resistencia debería ser un outro camiño para acadar a emancipación sociolingüística.

Non obstante, tamén podemos recoller testemuñas de praxes (1514-1561) que poden servir de exemplo para a discusión de novas propostas didácticas orientadas ao neofalantismo: a transixencia perante o uso do multilingüismo nas aulas fronte

a un monolingüismo hexemónico do español ou fronte ao monolingüismo da variedade normativa do galego, tratado en § 4.2.4: “MARISOL: [...] pero insisto / hai que ser flexibles / e van van achegándose moito máis a ao idioma por esa vía // nunca fun nunca fun belixerante e e intransixente // nunca me deu resultado //” (1548-1551).

4.3.3 O neofalantismo na Galiza: a dimensión política das linguas

O suxeito neofalante de galego é un dos mellores exemplos que posuímos na realidade actual europea para estudar en primeira liña a dimensión política das linguas. Lembremos o narrado polo grupo de discusión canto á historia recente da lingua, a historia de vida da meirande parte das informantes. Podemos distinguir un antes e un despois para o galego após 1978. No antes, unha ditadura censuraba o uso do galego e prohibía a súa utilización na esfera pública erixindo un Estado, en aparencia, monolingüe, pero tan só nas cidades galegas comezaba un proceso de desgaleguización con perda de transmisión familiar. No despois, oficializábase en democracia o galego; porén, no canto de revitalizar a lingua, a diminución da transmisión familiar esténdese ao vilego e ao rural e o uso do galego descende enquisa tras enquisa do IGE.

MATEO: pero antes antes ó mellor non había tantos axentes- [...] castelanizadores como hai agora /

MARIÑA: é que vivimos nunha época que non ten nada que ver /

LULA: no / antes o que non había eran axentes galeguizadores / eran todos castelaniz[antes] (1898-1906)

Durante o franquismo, os poderes de control sobre o galego eran explícitos porque o sistema político hexemónico era ditatorial (Freixeiro Mato, 2002 [1997]: 111-119). Coa entrada da democracia entrou da man o capitalismo tardío globalizador ou neoliberalismo, cuxos mecanismos de control e perpetuación de poder son, como sabemos, indirectos e executados pola propia sociedade que, por medio dos discursos sociais, lexítima e perpetúa o control. O que cortou transversalmente a historia do galego, des unha focaxe estatística, foi a entrada duns novos mecanismos de control que homoxeneizan a sociedade (os seus usos lingüísticos) cunha precisión e axilidade maior do que o franquismo. A capacidade de resistencia baixo unha ditadura pode semellar menor pero é lexítima; baixo o control da política neoliberal, parece meirande porque se permiten unha serie de resistencias que, socialmente, os mesmos discursos se encargan de deslexitimar.

Coidamos que antes era lexítimo para a poboación falar galego malia estando vetado, hoxe hai que lexitimar ese uso en sociedade. O neofalantismo é o único

discurso vivo que o está a acadar. Velaquí o seu contra-poder e a súa arrequecedora resistencia social. De aquí que para Mateo os axentes castelanizantes semellen agora máis numerosos porque si que o son, hai máis discursos na sociedade galega controlados e controladores de que o galego se manteña nunha diminución constante.

Este poder neoliberal é tal que mesmo semella terse instalado na durame das institucións responsábeis da planificación lingüística: por que semella que unha variedade do galego con corenta anos de existencia é capaz de producir o desgaste das actitudes positivas e crear outras negativas cara a unhas variedades con case un milenio de vida? Estanse a reproducir mecanismos homoxeneizadores propios do neoliberalismo no control do galego? No noso grupo de discusión só a voz de Mateo semellou decatarse do rol da lingua na política e na sociedade da Galiza: “globalización e castelanización / eu creo que van ó par” (1908-1909). Ninguén entrou no debate sobre esta cuestión. Cómpren máis grupos de discusión.

4.4 O ámbito da ESEC como axente desactivador do galego

Canto á posíbel desactivación do galego no ámbito ESEC da comarca o grupo responde contundentemente cunha negativa.

E: poderíamos dicir que é o revés / para vós? // que están case / por un lado desactivando a lingua tradicional / para a visión purista da norma / que falas mal galego / aínda que fales galego toda a vida / pero non é o galego normativo que tal // por un lado están desactivando a xente que fala porque o está falando mal-

MARÍÑA: L_{non} //

GRUPO: L_{non} //

E: non? /

MARÍÑA: non // ꞑeu non estou de acordo con iso //

[...]

CONCHA: L_{desactivar} / tanto como desactivar eu non diría /

E: non? /

CONCHA, PACA: non //

E: bueno //

LULA: **pero / e / permanecen alleos / é dicir**ꞑ

MARGARIDA: L_{claro} /

LULA: é permanecer alleos a unha situación /

MATEO: e / pa min é un axente mínimo dos moitos outros que hai- (1985-2003)

Pero Lula amosa a face oculta da negación: ben que a ESEC non estea directamente a desactivar o galego, si está a perpetuar os mecanismos que o fan esvaecer porque non está a lle transmitir ao alumando a conciencia lingüística esixida para a non desactivación do galego en sociedade. Ese “permanecer alleos a unha situación” que riscamos en groso é a conciencia lingüística de Lula que agroma tras de analizar a negación inmediata do grupo. Outra vez, ben que a ESEC non exerza un rol activo na desactivación si que está actuando a prol desta pasivamente.

5. Conclusións

En primeiro lugar, podemos establecer nun sentido laso que a diminución da transmisión do galego nas vilas e no rural semella favorecedora para promover o neofalantismo pero cremos que achegamos datos suficientes na nosa análise para nos deter e profundar nesta conclusión certamente superficial e idealizada:

- Hai unha importante ambivalencia nos discursos sociais do profesorado: un discurso familiar, pasivo na transmisión do galego e outro docente, activo na transmisión da norma do galego pero carente de praxe concienciadora e, xa que logo, baldío para xerar a posibilidade do (pre)neofalantismo. Por outra banda, a transmisión familiar que nos nomeamos indirecta —de segunda xeración, familia política etc.— carece de toda responsabilidade social e só melloraría, en todo caso, a competencia lingüística receptora da mocidade. Estes discursos perpetúan a actual orde sociolingüística e acrecentan, polo tanto, os procesos de substitución lingüística no século vinte e un.
- A transmisión do galego na ESEC resulta negativa para o neofalantismo debido a que non se produce tal transmisión: tan só se avalían contidos sobre a lingua e a literatura galegas durante un tempo e espazo limitados á aula. A ausencia dunha transmisión “sociolingüística” refórzase mediante unha práctica docente en gran parte pasiva que non dá pé a elaborar unha praxe (pre)neofalante no alumnado. Malia todo, vimos tamén como nos núcleos máis pequenos da comarca, como na Veiga, a transmisión mantense activa desde unha focaxe máis favorecedora cara ao neofalantismo e cara á non substitución.
- Testemúñase o aumento do castelán na mocidade vilega como lingua neutral na socialización e as novas interaccións —mesmo o rexeitamento a falar o galego nas aulas. O rol castelanizante que exercen os referentes sociais é unha forte influencia difícil de contrarrestar mediante a muda lingüística realizada pola meirande parte dos referentes da mocidade. Con todo, debemos ser máis esperanzadores e seguir a estudar o alcance real das TIC (*cf.* Padín, 2019).

- As sobredimensións dos valores de uso de lingua de afecto e lingua política (sobre todo nacionalista) adquiren gran relevancia, convertendo en real un imaxinario mítico e simbólico que inflúe tamén no contexto espacial e temporal do uso da lingua galega. A transmisión do galego refórzase, sobre todo, desde esas polarizacións subxectivadas e o español pasa así a ocupar o espazo da interacción social real dun xeito lexitimado tacitamente.

Por todos estes aspectos, podemos insistir en que a transmisión do galego non está a frear ou deter o avance dos procesos de substitución lingüística nas vilas e no rural, sobre todo na mocidade. Mesmo estando máis ou menos de acordo coa visión inicial superficial de que unha diminución da transmisión sería favorábel para xerar o neofalantismo, cal sería o prezo que tería que pagar a comunidade vilega? A substitución case total que aconteceu nas urbes no século vinte?

A nosa segunda conclusión xorde desde a perspectiva das posibilidades e problemáticas que a docencia da lingua galega da ESEC vilega pode ter para promover o (pre)neofalantismo ou a propia conversión lingüística. Podemos desaxregala en varios aspectos relacionados entre si:

- O modelo de mantemento vixente está obsoleto: é un modelo “de esmorecemento”. Comprobamos a demanda de instaurar o galego como lingua vehicular na docencia para aumentar a competencia comunicativa e con esta, o uso. A LOMCE, por outra banda, impediu o rol dos centros da ESEC como dinamizadores sociais, polo tanto, tamén está a dificultar calquera proceso de cambio sociolingüístico e con este, o neofalantismo.
- Tanto os currículos actuais como os modos oficiais de avaliación están a dificultar en boa medida o uso do galego fóra das horas e dos espazos para a súa aprendizaxe entre a mocidade vilega. É urxente unha nova estratexia avaliativa a prol do uso do galego, en que avaliación de contidos formais non teña un valor cuantitativo tan elevado.
- A dimensión conceptual do ensino de linguas debería ser revisada. Puidemos constatar a inseguridade respecto a cal era o tipo de lingua —L1 ou L2— que se está a ensinar.
- Segundo os datos presentados, a focaxe formal do ensino de galego non favoreceu en corenta anos o uso da lingua senón o contrario: a súa substitución polo español. Coidamos, ademais, que esa focaxe formal é a propia do ensino do español como L1 e que as institucións educativas galegas asumiron no seu día como modelo a seguir. Ninguén podía adiviñar o que ía acontecer, é certo, pero agora estamos en condicións de afirmar, mediante datos estatísticos e

mediante os datos que poden achegar estudos coma este, que o galego non está na mesma situación sociolingüística que o español. Está minorado e nunha situación de conflito lingüístico que, tras corenta anos, obriga ás institucións pertinentes a unha autocrítica e a unha reflexión sobre como se debería ensinar na ESEC o galego.

- Vinculado co anterior, a nosa análise valorou a relación entre a competencia comunicativa e a competencia lingüística moi negativamente de se querer activar o (pre)neofalantismo na comarca. A competencia comunicativa dunha lingua non pode ser aprendida se non se fala, si a lingüística en boa parte. Comprobamos como na ESEC está a se transmitir maioritariamente a competencia lingüística precisa para cumprir cos estándares dun currículo e unha lexislación, que, por outra banda, analizamos como inadecuados para a resolución do conflito lingüístico. O uso potencial habitual do galego permanece inhibido, polo tanto, así como unha praxe docente pro-neofalante.
- Evidenciouse, debido ao anterior, a necesidade de promover o debate entre o profesorado verbo da pertinencia de aumentar o valor da compoñente comunicativa nas aulas de Lingua e literatura galega, en detrimento da compoñente formal, de se querer potenciar a concienciación lingüística e mais o neofalantismo. Ademais, tamén se evidenciou a pertinencia dunha avaliación por parte da sociolingüística e da didáctica de lingua galega, dos binomios uso/coñecemento, produción/reprodución (sociais), normalización/normativización, praxe/práctica etc. para estableceren unha epistemoloxía máis equilibrada entre uns polos conceptuais que non deberían exercer como tales na reflexión do profesorado da ESEC de se querer solucionar a situación de conflito de linguas existente. Concluimos, así, que semella pertinente unha creba desde a cerna mesma da dimensión conceptual do ensino que evite, como estamos a ver, toda unha serie de consecuencias desfavorecedoras para a activación do (pre)neofalantismo e para o propio mantemento do uso da lingua.
- A cuestión da norma provoca a máis evidente das incoherencias entre o profesorado. Malia non ser usada pola maioría nunha situación espontánea de uso da fala élle esixida rotunda e reiteradamente na súa práctica docente ao alumnado. Ideas como “non falo ben”, “o galego é moi difícil” entre outras moitas da mesma índole, son, xa o vimos, prexuízos novos motivados polo desgaste dunha excesiva normatividade, inaudita na historia do galego e que está a seguir unha oficialización propia das linguas dominantes ou hexemónicas. Polo tanto, algo que nun antes (ditatorial) era un falar espontáneo converteuse (en democracia liberal) nun falar autocontrolado propio dunha L2

para boa parte da mocidade galega vilega; control que resulta amplificado por esa “docencia normativa” que se lexitimou no noso grupo conforme a nosa análise.

- Por último, malia a perspectiva formal prevalecer sobre o uso e a competencia lingüística equipararse á comunicativa, o ámbito ESEC non resultou un axente desactivador do galego nesta comarca dun xeito rotundo, segundo a nosa análise. Porén, está a perpetuar tacitamente os mecanismos que o fan esmorecer mediante un rol pasivo docente canto á activación da concienciación lingüística na mocidade vilega.

Todas estas reflexións deñen na urxencia dun plan didáctico específico para o neofalantismo na ESEC. Tamén na urxencia de estimular a discusión verbo da pertinencia dunha avaliación distinta, mesmo máis transixentes co uso oral respecto da variedade estándar, xa que, quizabes, estimule unha maior seguridade para iniciar unha acción de cambio na mocidade. Esta acción de cambio non pode ser considerada como “muda lingüística”; xa aclaramos que non é eficaz na situación galega se non está presente a conciencia lingüística. É desde esta des onde se ten que producir unha activación do (pre)neofalantismo. A muda podería servir soamente como un primeiro chanzo experimental cara ao neofalantismo.

Precisamente, verbo do neofalantismo e a dimensión política das linguas trata a nosa terceira conclusión. Coidamos que o neoliberalismo globalizador exerce unha dupla presión controladora sobre os discursos e ideoloxías sociolingüísticas da sociedade rural e vilega (e urbana): por unha banda, a castellanización e, por outra, a homoxeneización do galego por medio do ámbito ESEC. Verbo da castellanización non imos aquí engadir máis nada do anteriormente explicado. Porén, si da tendencia homoxeneizadora no ámbito ESEC por medio da variedade estándar, que cremos que exerce un discurso social deslexitimador do resto de variedades, maioritarias, por certo. Analizamos a pertinencia de achar resposta a se o neofalantismo, caracterizado como unha variedade culta que tende á estándar pero cuns trazos lingüísticos (fonéticos, prosódicos, léxicos, sintácticos...) moi próximos ao español, estaría a exercer un poder semellante ao do poder neoliberal sobre a sociedade. Evidentemente, non, sería unha interpretación capciosa do proceso sociolingüístico de conversión. O poder do neofalantismo en Galiza reside precisamente na súa disposición para a emancipación social do individuo que lle permite devir a suxeito libre. Unha súa manifestación de poder contraria aos discursos sociais globalizadores en que o neoliberalismo se alicerza e erixe. Velai a súa meirande calidade.

En síntese e segundo os datos que analizamos, coidamos que a meirande parte dos procesos planificadores na Galiza serviron para comezar unha casa polo faiado: a

sociedade conta cunha lingua propia que ten un corpus fixado e utilizado dun xeito estrito na docencia de lingua galega da ESEC, pero comézase a carecer de quen o transmita —mesmo incumprindo a lei nalgúns dos centros de secundaria— e de quen o fale acotío nas vilas nunha porcentaxe optimista e saudábel para garantir un futuro a curto prazo para a lingua galega. A consecución dun status óptimo está cada día máis lonxe de ser unha realidade. Por outra banda, o control semella descontrolado nestes corenta anos de planificación debido á falta de consenso institucional, político e social sobre a normativa e sobre o que é a normalización.

Achamos que é o momento dunha fase responsábel e consecuente de normalización lingüística en que o rol do neofalantismo como acción, como praxe, e non como concepto epistemolóxico sexa un dos alicerces (quizabes o máis necesario) nas urbes pero tamén nas vilas. Isto manifestouse ao longo da nosa análise.

Para que isto aconteza dun xeito satisfactorio e coherente, cremos que tanto as políticas e planificacións lingüísticas como as actitudes cara á lingua por parte das institucións que as elaboran e dirixen han ser profundamente modificadas: xa non é a norma (que se fale ben ou mal o galego) o que está en xogo no 2020, é que existan persoas que falen esa norma (mellor ou peor) pero que a falen dun xeito natural, isto é, en sentido lato, normalizado. Para que isto aconteza non abonda co uso das e dos paleofalantes, é preciso mobilizar tamén aqueloutras persoas que amosan unha actitude positiva cara ao idioma malia non o usar nunca ou case nunca, especialmente aquelas que representan con maior vigor o futuro, isto é, a mocidade.

O neofalantismo é un proceso mobilizador cara a dentro (actúa no individuo) e cara a fóra (actúa no colectivo social onde se exerce a súa posta en práctica) que, potencialmente, exercería un rol protagonista na revitalización dunha lingua que, ende mal, está a perder de forma natural e tamén condicionada boa parte das súas e dos seus falantes tradicionais nas vilas e no rural. Unido a isto, urxe estimular máis que nunca a reflexión, o diálogo e a crítica institucional, académica e social nestas contornas galegas para frear e deter o proceso de substitución lingüística que está a comezar a se manifestar amplamente. Cremos que o mellor lugar para comezar esta andaina son os centros de ensino. Esta urxencia, como fomos amosando, non só atende a cuestións lingüísticas de seu senón que a emancipación social froito dunha adquisición de conciencia lingüística e dunha posterior posibilidade de conversión neofalante proporcionaría tamén unha máis que probábel emancipación socioeconómica e unha reversión do abandono do rural, que tamén testemuñou o grupo (v.g. 163-174). A relación entre lingua e política é indisolúbel hogano.

5.1 As nosas propostas

Desexaríamos achegar con toda a humildade unhas propostas elementais de actuación:

- Elaboración dun plan educativo e didáctico aplicado ao galego como lingua minorada en que o neofalantismo ocupe unha posición central.
- Creación de dúas materias independentes na ESEC. Unha, nomeada *Linguas*, en que o currículo estivese elaborado baixo unha perspectiva unicamente comunicativa e sociolingüística. Outra, nomeada *Lingüística e literatura galegas*, en que o currículo estivese centrado en estándares de aprendizaxe de contidos, consonte o actual. Deste xeito, contrarrestaríanse o poder da norma estándar e a reificación docente do ensino de lingua galega actuais; pero o máis significativo sería, sen dúbida, a activación do (pre)neofalantismo na ESEC vilega e urbana por medio da aprendizaxe da situación de conflito de linguas existente actualmente e da introdución ao alumnado á dimensión política das linguas.
- Activación de grupos de discusión como práctica habitual dos centros educativos, onde o profesorado e o alumnado serían os protagonistas mais sen deixar de inserir as nais e pais, como práctica dinamizadora social.
- Estabelecemento de redes sociais limitadas (barrios, grupos de amizades, vilegas ou comarcais) de discusión e acción sociolingüística en que o conflito lingüístico, o neofalantismo, o multilingüismo e a superdiversidade tivesen acollida para a acción contra a homoxeneización.
- A situación de conflito lingüístico actual debe ser tratada na educación da ESEC con responsabilidade e conciencia. Ten que se esixir con firmeza o cumprimento da lei actual, semella que non sería difícil chegar a comprobar o seu incumprimento en comarcas coma esta.

E xa, sen máis arroteos, finalizamos con esta pregunta: é para o galego e a súa docencia xa demasiado tarde e o neofalantismo na ESEC ha seguir sen se lexitimar?

Referencias bibliográficas

- Atkinson, David (2018). “New Speakers and Linguistic Practices: Contexts, Definitions, and Issues”. En Smith-Christmas, Cassie, Murchadha, Noel P. Ó, Hornsby, Michael, Smith-Christmas, Cassie, & Moriarty, Máiréad (eds.), *New Speakers of Minority Languages: Linguistic Ideologies and Practices*, 271-282. London: Palgrave Macmillan.

- Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Callejo, Javier (2002). “Grupo de discusión: la apertura incoherente”, *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 91-109.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum* 1989 (1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (consultado en 05-06-2020).
- Cros, Edmond (2009). *La sociocrítica*. Madrid: Arco Libros.
- Del Val, Consuelo, & Gutiérrez, Jesús (2006). *Prácticas para la comprensión de la Realidad Social*. Madrid: McGraw W-Hill/Interamericana de España.
- Fernández Paz, Agustín, Lorenzo, Anxo M., & Ramallo, Fernando (2008). *A planificación lingüística nos centros*. Compostela: Xunta de Galicia.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2002, 1997). *Lingua galega: normalidade e conflito*. Compostela: Laiovento.
- Instituto Galego de Estatística (2019). *Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego 2018*. Compostela: IGE. http://www.ige.eu/web/mostrar_paxina.jsp?paxina=003&idioma=gl (consultado en 08.06.2020).
- Jaffe, Alexandra (2015). “Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories”, *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 21-44. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>
- Kováčová-Moman, Vlasta (2007). *Mudança da língua usual nos novos locutores de galego – neofalantes*. Santiago de Compostela: GZe-editora.
- McLeod, Wilson, & O’Rourke, Bernadette (2015). “«New speakers» of Gaelic: perceptions of linguistic authenticity and appropriateness”, *Applied Linguistics Review*, 6(2), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0008>
- Moralejo, Rubén, & Ramallo, Fernando (2019). “Las condiciones del (pre)neofalantismo y el proceso de conversión lingüística en Galicia”. En Ramallo, Fernando, Amorrortu, Estibaliz, & Puigdevall, Maite (eds.), *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, 165-183. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- O’Rourke, Bernadette, & Pujolar, Joan. (2013). “From native speakers to “new speakers”—Problematizing nativeness in language revitalization contexts”, *Historie Épistémologie Langage*, 35(2), 47-67. https://www.researchgate.net/publication/286952578_From_native_speakers_to_new_speakers_Problematizing_nativeness_in_language_revitalization_contexts (consultado en 07-06-2020)

- Ortega, Ane, Amorrortu, Estibaliz, Goirigolzarri, Jone & Urla, Jacqueline (2016). *Los nuevos hablantes de euskera: experiencias, actitudes e identidades*. Bilbo: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bizkailab.
- Padín, Paulo (2019). “Neofalantes *online*”. En Ramallo, Fernando, Amorrortu, Estibaliz & Puigdevall, Maite (eds.), *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, 147-164. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- Pujolar, Joan, & Puigdevall, Maite (2015). “Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia”, *International Journal of the Sociology of Language* 231, 167–187. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0037>
- Pujolar, Joan, González, Isaac, & Martínez, Roger (2010). “Les mudes lingüístiques dels joves catalans”, *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística* 48, 65-75.
- Ramallo, Fernando (2013). “Neofalantismo”. En Gugenberger, Eva, Monteagudo, Henrique, & Rei-Doval, Gabriel (eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*, 247-259. Compostela: Consello da Cultura Galega, Instituto da Lingua Galega. <http://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=2065> (consultado en 05.06.2020)
- Ramallo, Fernando (2018). “A Galicia neofalante”, *A trabe de ouro* 111, 69-76.
- Ramallo, Fernando (2019). “Entre a metamorfose e o fetiche: problematizando a lingua na Galicia actual”, *A trabe de ouro* 111, 69-76.
- Ramallo, Fernando (2020). “Neofalantismo y el sujeto neohablante”. En Martín Rojo, Luisa, & Pujolar, Joan (eds.), *Claves para entender multilingüismo contemporáneo*, 229-265. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ramallo, Fernando, & O'Rourke, Bernadette (2014). “Perfiles de neohablantes de gallego”, *Digitum* 16, 98-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/d.v0i16.2300>
- Ramallo, Fernando, Amorrortu, Estibaliz, & Puigdevall, Maite (eds.) (2019). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.
- Rodríguez-Yáñez, Xoán Paulo (2018). “A investigación do bilingüismo: seis paradigmas históricos producidos desde a sociolingüística”. En Alén Garabato, Carmen, & Brea, Mercedes (coords), *Limba noastra-i o comoara...: sociolingüística románica en homenaxe a Francisco Fernández Rei*, 97-115. Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Suárez Ortega, Magdalena (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.