

Open Access

Luz Zas Varela*

Prácticas metapragmáticas e ideologías lingüísticas en el aula. Variedades de español y gallego de jóvenes en Galicia

Metapragmatic Practices and Linguistic Ideologies in the Classroom. Linguistic Variation in Spanish and Galician by Young Speakers in Galicia

DOI 10.1515/soprag-2016-0009

Resumen: En este artículo analizaremos, a través de una serie de actividades diseñadas para implementar en el aula, el modo en el que un grupo de jóvenes gallegos co-construyen el conocimiento metalingüístico y metapragmático acerca de las diferentes variedades locales del español y gallego. La exposición de su trayectoria biográfica permite que afloren diversos saberes y conocimientos metalingüísticos que los estudiantes han ido adquiriendo a lo largo de su escolarización y, además, surgen diversas categorizaciones sobre lenguas y variedades que ponen de manifiesto sus ideologías lingüísticas (Siegel, 2006. *Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. Language and Education* (17), pp. 157–174). A través del análisis de las prácticas metalingüísticas y metapragmáticas comprobaremos cómo se reproducen las ideologías lingüísticas de estos jóvenes; por una parte, las ideologías de la institución académica y escolar; y por otra, las ideologías lingüísticas de los jóvenes presentes en el aula, en donde etiquetan, clasifican y establecen jerarquizaciones y valoraciones de su repertorio comunicativo. Finalmente, se comprueba cómo las diferentes variedades del español y del gallego actúan como índices de identidad social diferente de la reconocida en el ámbito institucional y académico, con distintos valores en el mercado lingüístico (Bourdieu, 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.).

*Corresponding author: Luz Zas Varela, Universidade de Santiago de Compostela, Literatura Española, Teoría de la Literatura y Lingüística General, Avda. Castelao, s/n. Campus norte 15782 Santiago de Compostela, Santiago de Compostela 15705, Spain, E-mail: luz.zas@usc.es <http://orcid.org/0000-0002-7763-5165>

Palabras clave: ideologías lingüísticas, variedades lingüísticas, lengua y poder, conciencia lingüística crítica.

Abstract: This article discusses – through a series of activities designed to be implemented in the classroom- the construction of metalinguistic and metapragmatic knowledge about linguistic varieties of Spanish and Galician by a group of students in Galicia. The presentation in the classroom of the students' biographical trajectory brings to light the metalinguistic knowledge that has been acquired by the students through their schooling. This metalinguistic knowledge is seen in the speakers' categorizations of languages and linguistic varieties, and this reveals the speakers' linguistic ideologies (Siegel, 2006. Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. *Language and Education* (17), pp. 157-174). Through the analysis of metalinguistic and metapragmatic practices we will establish how the linguistic ideologies of these young people evolve. On the one hand, the ideologies of the academic and educational institutions will be focused on; on the other hand, the linguistic ideologies of the group of students in the classroom will be discussed by the analysis of their communicative repertoire. We conclude that the different varieties of Spanish and Galician act as indexes of social identity. This identity differs from the institutionally and academically recognised identity, and it has divergent values within the *linguistic market* (Bourdieu, 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press).

Keywords: language ideologies, dialects, language and power, critical linguistic awareness

1 Introducción

Desde diferentes ámbitos, lingüistas y educadores han expresado el interés de implementar en el aula tareas y actividades encaminadas a desarrollar la conciencia metalingüística y metapragmática (Silverstein, 1993; Verschueren, 2000) como un medio que permita a los hablantes reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas y las variedades lingüísticas, y que contribuya de un modo reflexivo y crítico a la construcción de la identidad de los adolescentes. En este sentido, Lomas (2011, p. 16) manifiesta que los jóvenes cuando “hablan como hablan”, utilizan el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y, además, no hacen otra cosa más que reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, generacional y sociocultural. Así, podemos

afirmar que toda producción discursiva está condicionada por las diferencias ideológicas y las desigualdades sociales (Fairclough, 1999).

La investigación que presentamos a continuación se sitúa en Arteixo (A Coruña, Galicia, España), municipio localizado en el extremo occidental del golfo Ártabro que ha experimentado en los últimos años un importante proceso de urbanización e industrialización y, además, ha acogido a un importante número de personas migrantes de diversas nacionalidades. De este modo, a los tradicionales grupos rurales y a los emergentes periurbanos y urbanos (Prego Vázquez, 2000), se unen los diferentes grupos sociales formados por personas migrantes procedentes de diversas culturas. Este municipio constituye, pues, una comunidad de habla cuyo tejido sociolingüístico está en proceso de reestructuración al incorporarse a las lenguas y variedades vernáculas las lenguas alóctonas de la población extranjera.

Galicia es una comunidad bilingüe: el gallego, lengua propia de la comunidad, y el español son lenguas cooficiales. En las diferentes etapas del sistema educativo ambas lenguas se utilizan como lenguas de instrucción, si bien la presencia de cada una de ellas, tanto en las instituciones como en la educación, se distribuye de modo desigual (Silva Valdivia, 2010).

En los últimos años, los fenómenos migratorios y la globalización han transformado comunidades tradicionalmente bilingües como Galicia en nuevos espacios multilingües translocales (Prego Vázquez y Zas Varela, 2015). En concreto, el proceso de cambio sociolingüístico del municipio de Arteixo comporta una transformación del repertorio comunicativo bilingüe gallego/español de la población autóctona en otro comunicativo multilingüe difícil de precisar, puesto que se trata de una población muy dinámica y diversa; ahora bien, no todas las variedades y lenguas que coexisten en diferentes espacios tienen los mismos usos y funciones (Prego Vázquez y Zas Varela, 2015). Algunas se restringen a usos familiares, mientras que otras se emplean en contextos institucionales, lo que desencadena que los valores simbólicos que los hablantes de esta comunidad asignan a las lenguas y sus variedades estén desigualmente distribuidos (Bourdieu, 1991).

Si tenemos en cuenta los datos del censo, comprobamos que en 1950 el total de habitantes del municipio no superaba los 10.471, mientras que en la actualidad sobrepasa los 30.000 habitantes, de los cuales 1.980 son extranjeros censados. Hace solo diez años Arteixo contaba únicamente con el 1% de extranjeros; en la actualidad la población migrante ha llegado al 7%. Los datos del municipio indican que conviven personas de unas cincuenta nacionalidades, procedentes mayoritariamente de diferentes países de Latinoamérica, Europa y de Marruecos. La nacionalidad de origen más numerosa desde hace años es la marroquí.

2 Ideologías lingüísticas

La noción de ideología lingüística abarca un amplio espectro conceptual y metodológico de definiciones y posiciones metodológicas, como puede apreciarse en la extensa bibliografía que ha ido apareciendo en los últimos años (Kroskrity, 2010; Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 1998 y Van Dijk, 2000). Desde la clásica definición que considera las ideologías lingüísticas como: “any sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure or use” (Silverstein, 1979, p. 193) se han propuesto conceptualizaciones y dimensiones diversas. Con el fin de no dilatarlos ahondando en este aspecto, asumiremos la definición que sugiere Del Valle (2007, pp. 19-20): “[...] las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”.

Tal como indica Del Valle (2007, p. 20), las ideologías lingüísticas, aunque pertenecen al ámbito de las ideas y por lo tanto se pueden percibir como marcos cognitivos, emergen en las prácticas lingüísticas y metalingüísticas. De este modo, en este artículo, planteamos y adscribimos su análisis a un marco institucional concreto, el escolar, puesto que el sistema educativo perpetúa las ideologías de las variedades estándares de las lenguas (Siegel, 2006).

Siguiendo a Woolard (2007, p. 130), entendemos que no se trata de un concepto empleado como simple reflejo de las relaciones sociales, sino que “*refracta* las relaciones sociales que la generan y que a la vez son organizadas por ella”. La autora añade que generalmente las ideologías lingüísticas sostienen la autoridad lingüística, lo que le lleva a plantear una distinción entre el sistema ideológico de la *autenticidad* y el del *anonimato* (Gal y Woolard, 2001). Por *autenticidad* se entiende la expresión esencial de una comunidad, de modo que la voz “auténtica” está arraigada en un lugar y su valor es, por lo tanto, local; será lo que denominemos *ideologías locales*. Frente a éstas, están las ideologías de *anonimato*, que se presentan como una verdad natural y objetiva, como un saber neutral y universalmente disponible y no como un discurso propio y que en nuestro trabajo están representadas por las *ideologías institucionales*. Este par de conceptos nos será de utilidad para situar las discusiones sobre el valor de las lenguas y sus variedades entre estos jóvenes.

Sobre el papel de la variedad estándar y las diversas variedades interdiomáticas e intraindiomáticas, el análisis de las ideologías pone de manifiesto que la variedad estándar se considera la más adecuada para ser empleada

en los diversos contextos educativos. De este modo, Siegel (2006) propone una diferencia con respecto al uso de las lenguas entre lo que denomina: ideología del monolingüismo, ideología de la variedad estándar, ideología del pluralismo igualitario e ideología de la igualdad de oportunidades. Estas diferencias se pueden aplicar también al uso de las diferentes variedades intraindiomáticas de las lenguas. En este sentido, la variedad estándar es considerada como la variedad superior y culta que debe tener prioridad en contextos formales y educativos;¹ si bien este autor considera que la ideología del pluralismo igualitario y la de la igualdad de oportunidades hacen hincapié en que cualquier lengua y variedad, con independencia de su prestigio, deben ser considerados sistemas lingüísticos legítimos y valiosos.

Por esta razón, la aportación de la conciencia lingüística crítica permite cuestionar y reflexionar sobre el valor social e ideológico de las relaciones entre lengua y poder. Así, para Fairclough (2013), los enfoques críticos sobre la lengua constituyen una herramienta imprescindible en la educación lingüística actual para formar ciudadanos democráticos. Tal como ha mostrado Siegel (2006, p. 171):

Research clearly shows that inclusion of marginalized varieties in the curriculum along with the standard—as in awareness programs—has clear educational advantages. Nevertheless, despite this evidence, the strength of the ideologies insures the continued non-acceptance of these varieties in the educational process (...) a critical examination of the ideologies may lead to the realization that knowledge of the standard can be gained without the denigration of these varieties and without the abandonment of the identity associated with them. It can also lead to the realization that using marginalized varieties more widely in the educational process can be beneficial rather than harmful to learning the standard while at the same time affirming the linguistic and cultural identity of marginalized communities.²

1 En los manuales educativos de la Educación Secundaria Obligatoria la variedad empleada tanto para el gallego como el español es la estándar, se emplea también como variedad de prestigio en el aula.

2 La investigación muestra claramente que la inclusión en el plan de estudios de variedades marginadas junto con la estándar –como en programas de concienciación– tiene claras ventajas educativas. Sin embargo, y a pesar de esta evidencia, la fortaleza de las ideologías asegura la continua falta de aceptación de esas variedades en el proceso educativo (...) un examen crítico de las ideologías lleva a pensar que el conocimiento de la estándar puede conseguirse sin la denigración de las variedades y sin el abandono de la identidad asociada a ellas. Esto lleva también a concluir que un mayor uso en el proceso educativo de variedades marginadas puede ser más beneficioso que dañino para el aprendizaje de la estándar, además de afirmar la identidad lingüística y cultural de las comunidades marginadas. (Traducción propia).

3 Metodología y datos

3.1 Recogida de datos

Los datos que analizamos en este artículo proceden de un trabajo etnográfico desarrollado en uno de los institutos de enseñanza secundaria de Arteixo (Galicia, España) durante el curso académico 2009-2010. El instituto está constituido por un alumnado de perfil muy variado con estudiantes procedentes del entorno urbano, periurbano y rural gallego, y, además; un número elevado de alumnos procedente de diversos países. Las nacionalidades que estaban representadas en el curso 2009-2010 eran: América (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, República Dominicana, Uruguay, Venezuela), África (Marruecos y Senegal) y Europa (Alemania, Portugal, Suiza, Rumanía, Ucrania). También había alumnos matriculados procedentes de familias de otras comunidades españolas (Aragón, Andalucía, Cataluña y Canarias). Según los datos existentes en el centro educativo, parte de las familias del alumnado poseen escasos recursos económicos, lo que contribuye a un fracaso escolar elevado y, en consecuencia; a escasas perspectivas para la inserción laboral. Esta es una de las razones que justifica el alto porcentaje de abandono escolar en los primeros cursos de la enseñanza secundaria.

La recolección de datos en el aula, realizada con el método de participante-observador, se desarrolló durante 18 sesiones de 50 minutos, repartidas a lo largo de 18 semanas en un curso de 4º del Programa de Diversificación Curricular (PDC). Los participantes son la profesora³ y diez adolescentes (cinco chicas y cinco chicos). La docente y nueve alumnos son gallegos y una de las estudiantes es marroquí,⁴ nacionalidad que se presenta como mayoritaria entre los grupos de jóvenes migrantes del municipio de Arteixo. El PDC incluye un programa específico que tiene como objetivo adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. Por tanto, se trata de una medida especial con la que se pretende que el alumnado de este programa tenga la oportunidad de conseguir el título de graduado en educación secundaria, mediante el empleo de una metodología y unos contenidos acomodados a sus características especiales. El PDC está

³ La autora de este artículo fue quien llevó a cabo el trabajo de campo en el centro educativo.

⁴ Los estudiantes marroquíes escolarizados en el instituto suelen abandonar la enseñanza secundaria a los 16 años, ya que en España la escolarización es obligatoria hasta esta edad. Así, no es fácil poder contar en un mismo grupo con más de uno o dos alumnos de esta procedencia.

destinado a los estudiantes que van a cumplir 16 años y su duración puede ser de uno o dos años.

La metodología empleada para el diseño de las actividades en el aula se enmarca en la aproximación didáctica denominada conciencia metalingüística (Hawkins, 1984; Candelier et al., 2003 y Zas Varela, Mas Álvarez y Oliveira, 2016) cuyos objetivos son: el desarrollo de competencias transversales tales como la investigación, la capacidad expositiva, argumentativa y negociadora y, finalmente, la curiosidad hacia el lenguaje y las lenguas y sus variedades. De este modo, la realización de este tipo de actividades en el aula propicia que afloren prácticas multilingües y prácticas metapragmáticas, idóneas para explorar cómo los participantes negocian en sus interacciones las ideologías lingüísticas, identidades; así como la jerarquización de las lenguas y de sus diferentes variedades, tanto diastráticas como diatópicas.

Por otro lado, las tareas escolares de conciencia metalingüística favorecen que el alumnado reconozca en la diversidad lingüística un proceso del que forma parte como protagonista. De esta manera, se plantea no sólo la sensibilización transversal a todos los aprendizajes lingüísticos del currículo educativo, sino que también se facilita la reflexión metalingüística sobre los procesos comunicativos y las prácticas sociales del entorno multilingüe en el que están inmersos. Con estos propósitos se diseñó e implementó en el aula una serie de actividades estructuradas en tres bloques temáticos para 18 sesiones de 50 minutos, repartidas a lo largo de 18 semanas:

Bloque 1: *As linguas da clase e da contorna do alumnado e da escola. As linguas do mundo.* ('Las lenguas de clase y del entorno del alumnado y de la escuela. Las lenguas del mundo')

Bloque 2: *As relacións entre as linguas. Familias. Aprendemos a contar e os días da semana en diferentes linguas.* ('Las relaciones entre las lenguas. Familias. Aprendemos a contar y los días de la semana en diferentes lenguas')

Bloque 3: *As linguas tamén se escriben. Diversas maneiras de representar a fala.* ('Las lenguas también se escriben. Diversas formas de representar el habla')

En cada uno de los bloques se realizaron diferentes actividades y tareas con el objetivo de propiciar el debate y la reflexión metalingüística de los estudiantes. Algunos de los ejemplos fueron, entre otros, la búsqueda de la etimología de sus nombres, la biografía lingüística de cada uno de los estudiantes, la representación gráfica del árbol de las lenguas presentes en el centro educativo y en el aula, la redacción de textos para una emisora de radio del instituto, puzzles con los días de la semana en diferentes lenguas, una sesión de canciones en diferentes lenguas o actividades para reflexionar sobre diferentes tipos de escritura y representaciones gráficas de las lenguas, en concreto, la escritura árabe.

Las interacciones en clase derivadas del desarrollo de estas actividades junto con el diario del trabajo de campo constituyen el corpus de este estudio. Las interacciones fueron grabadas en audio, previa autorización del equipo directivo del centro y de las familias de los estudiantes.

3.2 Metodología de análisis

Para el análisis de los datos hemos seguido una metodología cualitativa y multidisciplinar que combina selectivamente recursos procedentes del análisis de la conversación, la microsociología, la sociolingüística interaccional y la etnografía crítica (Heller, 2002; Heller 2007; Martin-Jones, 2007; Martín Rojo, 2010 y Van Dijk, 2003). El análisis parte de la descripción de la organización secuencial: se analizan los diferentes tipos de secuencias,⁵ siguiendo la clasificación etnometodológica, y se observa cómo éstas sirven para articular los diferentes tipos de marcos de participación (Goffman, 1974) que los hablantes entretejen en la interacción y en los que se co-construyen y negocian los saberes escolares y las ideologías lingüísticas de los actores sociales.

Por otra parte, la investigación también se enriquece con principios de la sociolingüística interaccional, como el análisis del cambio de código (*code-switching*; Auer, 1998) que constituye una de las piezas claves para reconstruir las ideologías lingüísticas de los participantes. Los trabajos fundacionales de Gumperz (1976) y los más actuales de Álvarez Cáccamo (1998), Mondada (2001, 2005, 2007), Prego Vázquez (2000, 2004, 2010) y Rampton (1995, 1998) sobre los valores comunicativos y sociales de la yuxtaposición de lenguas en un mismo episodio interaccional constituyen puntos de partida para el análisis de las alternancias lingüísticas de los datos.

Como es sabido, se han realizado diversas investigaciones en torno a las funciones comunicativas y sociales del cambio de código. Trabajos de referencia en el ámbito de la sociolingüística interaccional como los de Gumperz y sus colaboradores (Blom y Gumperz, 1972; Gumperz, 1970; Gumperz, 1971; Gumperz, 1976, entre otros), cuyas investigaciones se han concretado en diversas comunidades bilingües y multilingües lo que han permitido determinar diferentes funciones conversacionales de la alternancia de lenguas, tales como citar (*quotations*), especificar el destinatario (*addressee specification*),

⁵ Consideramos la secuencia “como el intercambio o grupo de intercambios dotados de entidad temática y/o funcional” (Gallardo Paúls, 1996, p. 127).

resaltar interjecciones, reiteraciones, *personalization* frente a *objectivation* (Prego Vázquez, 2010).

La alternancia de diversas lenguas es frecuente en los contextos educativos por tratarse éstos de comunidades propicios a compartir situaciones multilingües (Martin-Jones, 2007). De este modo, Moore (2006, p. 214) explica algunos de los beneficios del uso de este recurso, entre los que destaca que la alternancia de lenguas en el discurso permite contrastar sistemas lingüísticos diferentes y, además, puede servir para que emerjan experiencias y conocimientos de las lenguas de origen del alumnado que normalmente no aflorarían en el ámbito educativo. El empleo del cambio de código resulta también muy fructífero para realizar un acercamiento a las relaciones entre identidad y prácticas comunicativas. Desde los trabajos de Gumperz (1982), en términos de la dicotomía *we code* frente a *they code*, se han ido sucediendo las investigaciones que analizan las relaciones entre lengua e identidad (Heller, 1999). El trabajo de Rampton (1995) sobre el *crossing* transidentitario, examina de qué modo los adolescentes de Londres, que manipulan los valores sociales del inglés británico, el inglés jamaicano y las variedades criollas, muestran diferencias de identidad mediante los cambios de variedades que utilizan con unas funciones complejas. En este mismo sentido Álvarez Cáccamo (2000, p. 113), observa que en los cambios gallego y español: “Os falantes importan e exportan también translingüísticamente os valores do español para o galego e vice-versa, a criarem vozes e registros que não são uma simples soma das línguas”. Por lo tanto, el cambio de código es un centro de interés fundamental para acercarse a los diferentes roles e identidades que manifiestan los hablantes, tal como sucede en el aula.

En nuestros datos se aprecian fundamentalmente dos tipos de prácticas comunicativas entre iguales y en secuencias laterales⁶ en las que se negocian y co-construyen las ideologías lingüísticas locales. De este modo, analizaremos: (a) prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y valoran lenguas y variedades y (b) prácticas metapragmáticas en las que a través del cambio de código metafórico los participantes *refractan* su voz y las de otros grupos sociales que hablan otras lenguas y diversas variedades.

Finalmente, comprobaremos de qué modo emergen también los valores y prejuicios que estos actores sociales tienen hacia diferentes lenguas y variedades locales.

⁶ Siguiendo a Gallardo Paúls (1996, pp. 139-144) consideramos las secuencias laterales como aquellas que se caracterizan por la entrada en el discurso de una discontinuidad. Desde el punto de vista de los papeles participativos, implica que un hablante que tenía el turno de oyente pase a emitir turnos de participación.

4 Análisis de los datos y discusión

4.1 Prácticas metalingüísticas en las que los participantes etiquetan y categorizan lenguas y variedades

Los datos que comentaremos a continuación ilustran la categorización que los adolescentes realizan de diferentes lenguas y variedades y ponen de manifiesto las ideologías locales. En este sentido, los datos aportados permiten observar el punto de vista de los actores sociales desde una perspectiva émica el análisis. A través de las diferentes secuenciaciones, emergen esas categorizaciones y los jóvenes verbalizan reflexiones que les sirven para etiquetar variedades con las que ellos mismos se identifican. Cada vez que se etiqueta una variedad, a la que se le da un nombre particular, se debe a que el grupo social se identifica con ella.

4.1.1 De la inteligibilidad ⁷ entre lenguas

El ejemplo 1 se enmarca en una sesión dedicada a presentar la diversidad lingüística en la que los estudiantes habían escuchado una canción de rap en diferentes lenguas. Aprovechando la curiosidad manifiesta de los estudiantes, la profesora propone una tarea: realizar una encuesta en el instituto para averiguar cuántas lenguas están presentes en el centro educativo (línea 1, ejemplo 1). A partir del turno de apertura de la profesora se inician las secuencias laterales en las que los participantes negocian y reconstruyen sus ideologías lingüísticas, en las líneas 3, 4, 6 y 8 intervienen por autoselección SOL, KAT y JES. Veamos con cierto detalle cómo se desarrolla:

Ejemplo 1

1 PROF: *Imos tamén facer unha enquisa polo instituto para ver cantas linguas se falan no voso centro. Si?* ('Vamos también a hacer una encuesta por el instituto para ver cuántas leguas se hablan en vuestro centro. ¿Sí?')

2 [× × ×]

3 SOL: A mí me gusta el chino.

⁷ La inteligibilidad es una característica de los dialectos de las lenguas por la cual dos hablantes de variedades diferentes pueden comprenderse mutuamente sin haber estudiado o aprendido previamente la variedad ajena.

- 4 KAT: El chino mandarín [RISAS]
 5 PROF: *Hai moitas variedades de chinés. Son como linguas moi diferentes.*
 ('Hay muchas variedades de chino. Son como lenguas diferentes')
 6 KAT: Japonés.
 7 SOL: Calla, el japonés es otra lengua.
 8 JES: Yo no distingo. Pa' mí son iguales.

Una vez que la profesora ha planteado al grupo la tarea en la que se supone que van a encontrar compañeros del instituto que hablan diferentes lenguas, SOL se autoselecciona como próxima hablante e interviene para introducir sus preferencias: "a mí me gusta el chino" y KAT aclara: "el chino mandarín". En esta intervención KAT añade información nueva especializada, lo que es aprovechado por la profesora para aclarar que el denominado idioma chino está constituido por variedades diferentes entre sí, que en realidad funcionan como lenguas distintas. Enseguida KAT afirma que una de éstas es el japonés, turno 6, si bien SOL le replica en el turno siguiente que se trata de lenguas diferentes y JES cierra el turno de intervenciones, turno 8, manifestando su desconocimiento: "pa' mí son iguales".

En la organización secuencial de este fragmento comprobamos de qué modo los estudiantes manifiestan discursivamente conocimientos lingüísticos que no forman parte de sus saberes curriculares y cómo en sus intervenciones son capaces de corregir aquello que no es conocimiento técnico: el chino no es japonés, son lenguas diferentes; aunque, evidentemente, el desconocimiento de ambas lleva a manifestar a JES: "son iguales". Lo que claramente está poniendo de manifiesto es que al escuchar lenguas muy distantes de los tipos de lenguas con las que estamos familiarizados, tenemos dificultades para establecer y etiquetar las variedades que estamos percibiendo.

En el siguiente fragmento, ejemplo 2, la profesora inicia un turno de intervenciones encaminadas a reflexionar sobre las variedades de las lenguas, en este caso sobre el inglés británico y el americano.

Ejemplo 2

- 1 PROF: *Tedes inglés?Inglés británico ou americano?* ('¿Tenéis inglés? ¿Inglés británico o americano?')
 2 MAR: Inglés e latín. ('Inglés y latín')
 3 JES: Inglés británico. [Convencida]
 4 KAT: Es más cerrado el estadounidense.
 5 PROF: *Notades a diferencia?* (¿Notáis la diferencia?)
 6 KAT: Sí. Es muy cerrado y raro.

- 7 JES: Sí. Viniera aquí el rubio americano. ¡Más guapoo!
 8 SOL: ¡El profe americano!

En la línea 1 la PROF emite una interpelación al auditorio, pregunta si estudian inglés y qué variedad, especificando si se trata de la británica o de la americana. MAR se autoselecciona y contesta a la pregunta con información adicional: afirma que estudian inglés y latín, pero JES inmediatamente interviene y dice convencida: “inglés británico” y KAT reafirma la respuesta de JES, introduciendo una valoración al referirse al inglés americano que caracteriza como *cerrado* y *raro*. Esta intervención genera dos turnos de inserción con estructura de par adyacente, el 7, en el que JES interrumpe relacionando el inglés americano con un profesor que habían tenido en algún momento de su escolarización y el 8 en el que SOL lo apoya. Se observa, pues, que las secuencias laterales que se suceden a partir de la línea 1 permiten poner de manifiesto el modo en que estos jóvenes valoran ambas variedades.

El concepto de inteligibilidad lingüística surge en el marco de una tarea en la que, después de buscar información sobre el idioma caló, se leyeron en voz alta unos textos sobre dicha lengua para que los estudiantes reflexionasen acerca del alcance de esta noción, tal como se puede comprobar en el siguiente fragmento, en el que la profesora retoma la noción de inteligibilidad que SOL ha podido mencionar al leer en voz alta un texto.

Ejemplo 3

- 1 PROF: ¿inteligibles? ¿qué significa? dos variedades de lengua que son ininteligibles que son muy diferentes.
 2 KAT: ¿el portugués? ¿y el brasileiro?
 3 PROF: son una lengua, pero con diferencias.
 4 KAT: es como el español de Colombia por ejemplo
 6 JES: ¿el andaluz? ¿es español?
 7 KAT: CLARO.
 8 PROF: sí pero el español que hablamos en Meicende o en Andalucía o en Cataluña es diferente seguimos con la biografía.

En la línea 1 la profesora realiza una pregunta que retoma el concepto de inteligibilidad lingüística que KAT enseña ha aplicado a los ejemplos del portugués y el brasileño, al mismo tiempo que lo hace en el turno 4 para el español en sus diversas variedades, por ejemplo de Colombia. Observemos que la intervención de JES de la línea 6 es una pregunta que va dirigida a la profesora pero que se encarga de responder su compañero KAT: el andaluz

es una variedad del español. El cierre del intercambio corresponde a la profesora con el fin de mantener la conciencia sobre las diversas variedades: el español de Meicende⁸ frente al de Andalucía o Cataluña.

4.1.2 Etiquetado de las variedades

Los siguientes ejemplos que comentaremos ilustran cómo estos jóvenes etiquetan y clasifican las variedades del repertorio comunicativo tradicional de su comunidad, repertorio que incluye diferentes variedades del español y del gallego.

En el fragmento seleccionado a continuación, ejemplo 4, se suceden 5 turnos de intervención en los que participan en secuencias laterales JES, MIK y MAR. El marco de intervención es la tarea en la que JES relata su biografía lingüística.

Ejemplo 4

- 1 JES: Yo en casa hablo castellano. Cuando discutimos hablo en gallego.
[RISAS] Gallego pailán.
- 2 [× × ×]
- 3 MIK: Castrapo, gallego del castrapo.
- 4 MAR: Ghañán [RISAS] [× × ×]
- 5 JES: Con mis amigos no hablo como con vosotros o con cualquier persona. Hablo como yo hablo. En clase hablo castellano.

La secuencia comienza con el turno de JES en la línea 1 en la que declara que habla castellano en el ámbito familiar, excepto cuando discute que emplea otra variedad del gallego, que etiqueta como *pailán*⁹. Inmediatamente se producen dos intervenciones de lateralización interna en las que MIK y MAR interrumpen sucesivamente para aclarar el etiquetado de la lengua gallega. En la línea 3 MIK recalca: “castrapo, gallego del castrapo”. Es la primera vez que aparece esta etiqueta para referirse al gallego.¹⁰ MAR intensifica la etiqueta peyorativa:

⁸ Meicende es un lugar muy próximo al centro educativo de los estudiantes y donde residen parte de ellos.

⁹ El término “pailán” se ha relacionado con “paiolo” (con el significado de parvo, tonto). Se relaciona con una persona de modales rústicos.

¹⁰ “Castrapo” (cas[tellano] + trapo ‘estropeado’) es el nombre peyorativo que se emplea con cierta frecuencia en Galicia para referirse a una variedad del castellano que se caracteriza por utilizar léxico y rasgos de la lengua gallega. Desde el punto de vista social se considera un uso vulgar de la lengua castellana.

gañán,¹¹ con el uso del rasgo *gheada*,¹² rasgo no prestigiado, lo que desencadena las risas del auditorio. La implicatura, por tanto, de las risas, es la connotación peyorativa y de bajo prestigio social de la variedad etiquetada. En el siguiente turno, línea 5, JES aclara que su forma de hablar entre los amigos es diferente de la que usa en el aula, donde opta por expresarse en castellano.

Rojo (2004: 1093), refiriéndose a la situación habitual de contacto lingüístico en Galicia, indica que esta situación implica la aparición de un continuo de variedades lingüísticas cuya delimitación es compleja,¹³ entre éstas, se encuentra la variedad denominada *castrapo*, variedad con una consideración social muy peyorativa y ligada a un desprestigio manifiesto.

Entre este grupo de jóvenes, el *castrapo* se presenta como una voz auténtica al identificar esta variedad con la patrimonial de su entorno familiar: la voz arraigada al entorno local. Así pues, la variedad del *castrapo ghañán* se identifica con las ideologías de la autenticidad (Gal y Woolard, 2001) frente al *castellano del aula*, adscrito al ámbito institucional, diferente al castellano familiar o a las variedades que se hablan entre amigos. Por lo tanto, el *castellano institucional* se identifica con las ideologías del *anonimato*.

JES y sus compañeros co-construyen en este fragmento la estratificación que para ellos tienen las diferentes variedades del castellano y del gallego: el castellano del aula, el *castrapo ghañán*, etcétera. De esta manera, afloran las ideologías locales que estos actores sociales tienen sobre las variedades dialectales del gallego y del español de Galicia. Así, las diferentes variedades del castellano y del gallego actúan como índices de identidad social diferente de la reconocida en los ámbitos institucionales y académicos, ya que en estos ámbitos la variedad prestigiada es la estándar.

El ejemplo 5 se sucede cuando los estudiantes deciden representar las lenguas habladas por el grupo de estudiantes del aula, resultado de la reflexión discursiva sobre la biografía lingüística de cada uno de ellos. Deciden dibujar y pintar un árbol con diversas ramas en las que van representando las lenguas y variedades. Discuten y toman decisiones sobre las etiquetas que van a emplear. Veamos el análisis detenidamente.

¹¹ “Gañán”, “ghañán” o “jañán” (francés antiguo “gaignant”: labrador, mozo de labranza). Se utiliza para referirse a alguien que es fuerte y rudo, generalmente un labrador.

¹² La *gheada* es un fenómeno fonético propio de la lengua gallega que consiste en la realización aspirada [h] del fonema /g/. En algunas zonas urbanas y periurbanas se puede realizar como [x] (sonido fricativo velar sordo, parecido a la jota del español).

¹³ En Dubert (2002, pp. 17-19) podemos encontrar una exposición de diversos aspectos relacionados con la segmentación de este continuo.

Ejemplo 5

- 1 SOL: Profe profe. Sería... Es una lengua. Así, en ghañán.
- 2 PROF: [Asiente con la cabeza] Faltan lenguas. ('Faltan lenguas')
- 3 KAT: Gallego.
- 4 SOL: *GHALEGHO*.
- 5 MAR: *GHALLEGHO GHAÑÁN*.
- 6 JES: Galego. ('Gallego')
- 7 MAR: *Que poñemos?, un coche?* ('¿Qué ponemos?, ¿un coche?')
- 8 JES: Castrapo.
- 9 PROF: *É o mesmo castrapo que ghañán?* ('¿Es lo mismo castrapo que ghañán?')
- 10 SOL: Sí. El castrapo es del monte, bruto, fuerte, ghañán. En mi pueblo somos muy brutos hablando en plan...

Al mismo tiempo que están etiquetando las ramas del árbol de las lenguas presentes en el aula, SOL, en la línea 1, interpela a la profesora con el fin de confirmar su consentimiento para reproducir la etiqueta sobre la que previamente habían decidido nombrar la variedad del gallego con la que se sentían identificados en el ámbito familiar, *ghañán*, la escriben como *jañán*. En la línea 2 la profesora asiente con un gesto y los anima a etiquetar las ramas con otras lenguas que habían nombrado, les recuerda que no han incorporado todos los nombres de lenguas y variedades que han ido mencionando, lo que desencadena una secuenciación lateral interna que va de las líneas 3 a la 8.

A partir del turno 3 se suceden seis secuencias laterales por autoselección, en las que los actores van añadiendo información respecto al etiquetado que consideran que debe estar reflejado en el árbol de las lenguas: *gallego* (líneas 3 y 6), *ghallegho* (líneas 4 y 5), *ghañán* (línea 5) y *castrapo* (línea 8). Reparemos en el turno de la línea 7, el que toma MAR, ya que rompe el tópico secuencial, su interrupción queda suelta, si bien implica una discontinuidad en el hilo del discurso no llega a convertirse en un nuevo tópico.

La profesora no interviene hasta la línea 9, lo hace mediante lo que se puede considerar como una secuencia lateral interna de aclaración, ya que toma la palabra para pedirles a los actores participantes una aclaración sobre cuál es la diferencia entre dos de las etiquetas que están empleando: *castrapo* y *ghañán*. SOL se autoselecciona para responder, añadiendo nueva información, con la que emite una valoración peyorativa en grado ascendente de las variedades que están etiquetando. La respuesta de SOL lleva implícito que el grado menos peyorativo estaría cubierto por *castrapo*, que con los matices dialectales del

lugar de Suevos¹⁴, se convertiría en *ghañán*. Esta gradación estaría representada por este continuo: *Castrapo* → del monte → bruto → fuerte → *Ghañán*

En el siguiente caso, el ejemplo 6, observamos cómo se entreteje discursivamente la conciencia lingüística de estos jóvenes sobre las diferencias dialectales y sociales del gallego. En el marco de la tarea de representar el árbol de las lenguas toman conciencia de cómo se distribuye ese continuo dialectal en función de los espacios y los ámbitos que ocupan. Respecto a la organización secuencial, observamos que lo que podría haber sido una organización de pares adyacentes, ya que el fragmento se inicia con una pregunta concreta de la PROF dirigida por heteroselección a SOL, se interrumpe en una secuencia lateral de la línea 5, con la intervención de KAT para pedir una aclaración a la persona que tiene la palabra y que ésta aprovecha para narrar una historia, lo que desencadena un nuevo turno de intervenciones sobre el tópico nuevo que ha introducido la hablante. De nuevo encontramos dos secuencias de pares adyacentes: profesora y SOL, que son interrumpidos por las secuencias laterales de JES de la línea 12 y de MAR en la línea 13.

Ejemplo 6

- 1 PROF: *Solo en Suevos?* (¿Solo en Suevos?)
- 2 SOL: Ay SÍ, SÍ sí. En Coruña le hablas así a los chicos y ya dicen...O hablas castellano
- 3 PROF: *Cómo?* (¿Cómo?)
- 4 SOL: Normal, así, como hablo aquí.
- 5 KAT: ¿Por qué no hablas aquí así?
- 6 SOL: No me sale. Salgo de Suevos y no me sale. DE VERDAD. A mi madre ni una palabra en castellano. A mi padre menos. A mi familia a nadie. Pero no, sales de Suevos y ahí no. Con mi novio hablo gallego.
- 7 PROF: *De onde é?* (¿De dónde es?)
- 8 SOL: De Loureda.
- 9 PROF: *E fálase distinto en Suevos que en Loureda?* (¿Y se habla de distinto modo en Suevos que en Loureda?)
- 10 SOL: Igual. Quizá menos bruto.
- 11 PROF: *Poñedes logo, ghallego de Suevos.* (‘Ponéis, entonces, *ghallego* de Suevos’)
- 12 JES: PAILANES.
- 13 MAR: *Ghallego de Vimianso e Sas.*(‘*Ghallego* de Vimianso y Zas’)

14 SOL vive en este lugar. San Martiño de Suevos es una parroquia localizada al norte del municipio de Arteixo (Galicia, España).

Este fragmento conversacional, ejemplo 6, se genera mientras los estudiantes están dibujando y pintando con una cartulina en el suelo. En la figura 1 se visualiza el dibujo de la rama del árbol de algunas de las variedades lingüísticas aludidas.



Figura 1: Árbol de las variedades lingüísticas.

La profesora interviene con una nueva cuestión muy breve. En la línea 1 toma la palabra para designar a SOL como interlocutora, ya que sabe que esta chica vive en la aldea de Suevos, le pregunta si la variedad que han etiquetado en el fragmento anterior como *ghañán*, solo se puede identificar en Suevos. A partir de esta cuestión se suceden diferentes intercambios en los que el tópico central es la reflexión sobre el modo de hablar de los jóvenes de Coruña, ciudad gallega, frente a los de Suevos.

En el turno 2 SOL explica que: “en Coruña le hablas *así* a los chicos y...” Fijémonos en el uso indexical del adverbio *así* que SOL emplea con un doble valor según varíe el punto de referencia. En la línea 2 *así* tiene el valor de la variedad que la participante utiliza en Suevos, el lugar donde vive, y en la línea 4 el punto de referencia de *así* es el aula del instituto, dice: “normal, *así*, como hablo aquí”, ya que es el modo en el que le habla a los chicos de Coruña ciudad.

En el siguiente turno, línea 5, KAT retoma el referente de Suevos y le pregunta a SOL: “¿por qué no hablas *aquí así?*”, en donde *aquí* se refiere al aula y *así* alude a la variedad de Suevos. SOL explica en la línea 6 que cuando no está en el entorno familiar y de amistades de Suevos no puede utilizar su variedad: “no me sale”, explica.

Con su novio afirma que habla *gallego*, ahora utiliza esta etiqueta, por lo que la profesora le pregunta en la línea 7 por el lugar de procedencia de su novio. Responde que es de Loureda,¹⁵ cuya forma de hablar la caracteriza en el turno 10 como “menos bruta”. De nuevo encontramos otra caracterización gradual de las variedades de la zona, en el continuo +/- bruto.

La profesora anima, pues, a los estudiantes a etiquetar la rama del árbol que están dibujando con el nombre de *ghallegho de Suevos*, tal como se comprueba en la imagen, lo que propicia el intercambio de JES con un juicio valorativo: “PAILANES” y en voz muy alta. Destaca el uso peyorativo del adjetivo gallego *pailán*¹⁶ con el valor de ignorante, inculto, pueblerino.

En el siguiente turno, línea 13, MAR se autoselecciona como hablante e inicia una secuencia lateral con la que amplía la información sobre las variedades, cambia de código para introducir otra variedad del gallego con rasgo fonético de gheada y seseo: “ghallegho de Vimianso e Sas”;¹⁷ de este modo, mediante esta estrategia metapragmática, estos chicos introducen voces diversas en el aula.

Así pues, cuando la profesora gestiona la interacción como simple moderadora, propicia la secuenciación lateral en la que los actores sociales reflexionan sobre las variedades dialectales y entretienen entre iguales las ideologías locales.

Los distintos ejemplos analizados en esta sección muestran cómo el etiquetado de lenguas y variedades realizados por estos jóvenes en las secuencias laterales vehiculan sus ideologías lingüísticas locales. Este tipo de categorización constituye una práctica metalingüística que permite observar, desde un punto de vista émico, cómo estos actores sociales jerarquizan las lenguas y variedades de su propio repertorio lingüístico.

¹⁵ Santa María de Loureda es una parroquia localizada al este del Municipio de Arteixo (Galicia, España).

¹⁶ Pailán, quizá se relaciona con paiolo (con el significado de imbécil, parvo), a su vez de Paio, nombre propio. Se refiere a una persona de modales rústicos.

¹⁷ Vimianso y Zas son dos pueblos pertenecientes a la denominada Costa da Morte (Finisterre, A Coruña, Galicia, España). Los rasgos más característicos de la variedad del gallego hablado en esta zona son el uso del seseo postnuclear y la gheada. Se insertan en el denominado bloque occidental. La familia de MAR es de esta zona y él va con frecuencia a casa de los abuelos.

4.2 Prácticas metapragmáticas en las que los participantes introducen otras voces en el aula

Otra práctica relevante a través de la cual los participantes reproducen sus ideologías lingüísticas es el uso del cambio de código (Gumperz, 1982). Con este recurso representan en el escenario del aula, a través del discurso referido, las voces de los diferentes grupos sociales, lo que hemos denominado *otras voces* en el aula. La voz de los participantes se *refracta* para representar, parodiar y, por lo tanto, valorar las voces y los usos lingüísticos de “los otros”. Comentaremos a continuación de qué modo se produce la integración de las *otras voces* en el discurso referido que emplean estos jóvenes y si este es un recurso que da voz a todos los grupos (Rampton, 2008, p. 4). Observamos cómo las voces representadas por diferentes lenguas desencadenan cambios de *escala*,¹⁸ en los que se reticulan diversas ideologías asociadas a los usos lingüísticos. Veamos algunos ejemplos.

Ejemplo 7

- 1 SOL: Suevos. Si estás hablando vas decir en plan...EU FUN Á LEIRAA... [× × ×] E O TRATOR QUEDOU NA CUNETA...E O CARRETILLO NON SEI QUE...[Gritando] (‘Yo fui a la huerta...y el tractor se quedó en la cuneta y la carretilla no sé qué...’)
- 2 PROF: ¿Brutos?, ¿por qué?, ¿porque se grita?
- 3 JES: Sí. ES MARULO CARALLO. (‘Eres cabezota carajo’)

En la línea 1 del ejemplo 7 SOL ejemplifica los rasgos de la variedad de Suevos, para ello cambia de lengua. Caracteriza esta variedad con los siguientes rasgos: tono muy elevado de voz y como una variedad rural, debido a la selección del tópico y el vocabulario que emplea, *a leira* (‘finca’) o *trator* (‘el tractor’) y *carretillo* (‘carretillo’). La profesora participa en el siguiente turno, línea 2, con el fin de que SOL especifique por qué ha utilizado el adjetivo “brutos” con el que previamente había caracterizado a los hablantes de esta variedad. En lugar de responder, interrumpe JES en una secuencia lateral para reproducir

¹⁸ La sociolingüística ha incorporado recientemente el concepto de escala procedente de World Systems Analysis (Wallerstein, 1983, 2000), como “an attempt to provide a metaphor that suggests that we have to imagine things that are a different order, that are hierarchically ranked, stratified. (...) scale may be a concept that allows us to see sociolinguistic phenomena as nonunified in relation to a stratified, non-unified image of social structure” (Blommaert, 2007: 4).

una nueva voz con una intención paródica: “ES MARULO | CARALLO”, en un tono muy elevado. Emplea el adjetivo *marulo* (‘persona obstinada’), como sinónimo de *pailán* (‘persona pueblerina’) y una interjección considerada de uso vulgar.

En el siguiente fragmento observamos cómo se introduce la voz del *gitano*.¹⁹ El ejemplo 8 corresponde a la intervención de JES en el marco en el que la estudiante expone aspectos de su trayectoria biográfica lingüística y en el que de nuevo se produce la interrupción de MAR con el objeto de introducir otra voz, la del vecino gitano.

Ejemplo 8

- 1 JES: Con los vecinos hablo castellano. Son gitanos, hablan gitano.
- 2 PROF: ¿Hablan gitano?
- 3 MAR: SÍ CLARO. GITANUU... [RISAS]
- 4 KAT: Gitano, rumano. Algo así.

En la línea 1 JES manifiesta en su turno de intervención que con los vecinos habla castellano, si bien la explicación que aporta, porque son gitanos, le lleva a afirmar que hablan *gitano*. La profesora actúa en la línea 2 para preguntarle si hablan gitano, pero MAR y KAT se apresuran a tomar la iniciativa e intervienen en secuencias lateralizadas por autoselección. MAR responde a la profesora en la línea 3: “SÍ”, eleva el tono, utiliza un adverbio de afirmación: “CLARO” y reproduce la voz del otro: “GITANU”, con un tono imitando el habla de los gitanos de esta zona, lo que desencadena las risas del auditorio. Inmediatamente interviene KAT en el siguiente turno, línea 4, e introduce una aclaración: “gitano rumano”. Esta aclaración está justificada porque en los últimos años también existe en la zona un número cada vez más creciente de gitanos rumanos, pero que no se relacionan con los gitanos gallegos.

De nuevo en el siguiente caso, ejemplo 9, MAR trata de reproducir la voz del gitano. En la línea 1 KAT tiene el turno para exponer su biografía lingüística, pero rápidamente se producen dos interrupciones por autoselección en secuencias laterales, intervienen JES y MAR.

¹⁹ Los problemas principales de la comunidad gitana que vive en Galicia se centran en la educación, el empleo, la vivienda y la cultura. Los gitanos se encuentran frecuentemente con dificultades relacionadas con los prejuicios. Así, con respecto a la vivienda, algunos de los programas de realojamiento que se llevan a cabo encuentran como principal obstáculo el rechazo de los vecinos a que los gitanos vivan en su barrio.

Ejemplo 9

- 1 KAT: Mis vecinos hablan castellano, CASTELLANO, que son los tuyos.
[Mirando a JES]
- 2 JES: Los míos hablan gitano, que son todos gitanos.
- 3 MAR: Ai payuuu...

Tal como podemos observar en la línea 1, KAT se alía con JES para afirmar que con los vecinos habla castellano, con voz elevada, con la implicatura que tiene la etiqueta empleada con el tono de voz, ya que añade mirando a JES: “mis vecinos (...) que son los tuyos”. JES irrumpe en la línea 2 para rectificar lo que ha dicho su compañero: “los míos hablan gitano”, es decir, la variedad de castellano que hablan sus vecinos gitanos es diferente de otras variedades de castellano, como por ejemplo la suya. Retomando esta afirmación toma el turno MAR para traer al aula la voz del castellano gitano, de nuevo parodiado: “ai payuuu”, con un tono que imita el habla de este grupo étnico español.

La nueva voz que entra en el escenario la introduce SOL en el ejemplo 10, en la línea 1, y corresponde a la etiqueta que le otorga en la línea 3, el *castellano callejero*. El marco en el que se produce esta práctica comunicativa es el momento en que están reflexionando sobre los datos de sus trayectorias lingüísticas, antes de realizar su exposición ante el auditorio. Observemos lo que sucede.

Ejemplo 10

- 1 SOL: Digo NENU
- 2 PROF: ¿Cómo?
- 3 SOL: Hay gallego callejero, castellano callejero. Estee...*E logho ti de quen ves sendo?*[RISAS] (‘¿Y tú...de qué familia eres?’)

En la línea 1 SOL repite en voz alta otra con tono elevado: “NENU”. Inmediatamente, ante la extrañeza de la profesora, en la línea 3 emite una aclaración a modo de explicación: es *castellano callejero*.²⁰

En la línea 3 debemos reparar en que SOL vuelve a realizar una alternancia de lengua, ahora para dar voz a la ya comentada, *ghallegho*, en este caso parece

20 La palabra “neno”, con la variante “nenu” (vocal final más cerrada) es utilizada en la jerga denominada Koruño, variedad dialectal híbrida (gallego y castellano) que reivindica un barrio de Coruña, Monte Alto. En julio de 2010 Dani López y Érica Esmoris dirigieron un documental titulado *Koruño*, legado de Hércules, en el que se muestra el origen y características de esta forma de habla.

que lo reproduce como la voz del gallego callejero: “ e logho ti de quen ves sendo?”. En este ejemplo aparece una técnica tradicional de presentación en las redes rurales, ya tratada por Prego Vázquez (2000, p. 375 y ss.), que consiste en identificar a las personas en relación con la familia a la que pertenecen.

El caso siguiente, ejemplo 11, se enmarca en la tarea en que los jóvenes reflexionan sobre las variedades del español. La profesora reformula una afirmación que previamente había realizado SOL con el objeto de conocer la opinión del auditorio, ya que había manifestado que hablaba de modo diferente cuando iba a la ciudad, A Coruña. El turno iniciado por la PROF propicia la participación por autoselección de JES, KAT y SOL.

Ejemplo 11

- 1 PROF: *SOL di que fala diferente se vai á Coruña.* (‘Dice que habla de modo distinto si va a Coruña’)
- 2 JES: Habla pijo.
- 3 KAT: Pijo.
- 4 SOL: Yo nunca hablo pijo de...O sea... [Imitando el acento]

En las líneas 3 y 4 JES y KAT etiquetan la variedad como: *habla pijo*.²¹ SOL interviene para negarlo e imita la forma de hablar que etiqueta con este nombre: “o sea...”, trae la voz que reproduce con un tono peyorativo.

En estos ejemplos se observa cómo el discurso referido activado por el cambio de código metafórico es la estrategia que estos participantes movilizan para introducir y parodiar las voces de otros grupos sociales de su comunidad. Se apropian de sus rasgos lingüísticos más característicos: la gheada y el seseo para representar a los grupos rurales, la articulación tensa de la “s” y la palabra “osea” para imitar a los pijos o el léxico (“payu”) y el acento para los gitanos.

La estrategia muestra, por un lado, que estos jóvenes son capaces de reconocer y reproducir lo que, desde su percepción, consideran característico de estos grupos, fruto de la interacción y contacto con ellos. Y, por otro lado, constituye un recurso simbólico para reconstruir sus identidades a través de usos lingüísticos que estos actores consideran representativos de las identidades de otros grupos sociales. Se produce lo que Álvarez Cáccamo (1998) y Prego Vázquez (2000, 2004) describen como “dislocación indéxico-social”. Se puede concluir que la intensificación irónica de sus maneras particulares de hablar sirve para parodiar y para presentar como “otros” a los campesinos, gitanos, portugueses o pijos.

²¹ Modo de hablar de un subgrupo que pertenece a una clase social adinerada.

5 Conclusiones

Es preciso asumir que el discurso en el aula tiene un papel fundamental en la elaboración y el desarrollo de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes. Las interacciones entre iguales — estudiantes con otros estudiantes — y las de estos con los docentes permiten la emergencia de los conocimientos como saberes co-construidos. Además, desde el punto de vista de la investigación, el aula se convierte en un espacio en el que es posible observar, analizar y describir cómo surgen estos procesos emergentes. Mondada (2005, p. 15) al observar y analizar las interacciones en los equipos de investigación considera el saber como un constructo colectivo. No nos parece exagerado afirmar que, a otro nivel, el saber lingüístico de los jóvenes en el aula emerge en una organización compleja de discusión colectiva, lo que nos ha llevado a investigar qué sucede en el aula cuando las interacciones permiten co-construir los saberes lingüísticos.

En el análisis de los datos del grupo que ha sido objeto de nuestra investigación, hemos podido comprobar que cuando la organización secuencial en el aula no se desarrolla de la forma más prototípica, es decir, en un marco asimétrico de participación docente/estudiante, en el que el docente controla la temática conversacional, su desarrollo y su secuenciación; sino que la participación es entre iguales, con una organización secuencial de lateralizaciones, en las que la docente tiene un papel de moderadora experta en los tópicos que se desarrollan en las tareas, emergen saberes e ideologías lingüísticas que permiten desenvolver una reflexión crítica conjunta hacia un conocimiento lingüístico.

Por otra parte, los continuos cambios de *footing* que los actores sociales llevan a cabo en los casos analizados se pueden interpretar como microprocesos sociodiscursivos que desencadenan saltos de escala en los que las lenguas y las ideologías lingüísticas adquieren diferentes valores: valores locales frente a valores translocales y generales. Además, este desplazamiento continuo muestra cómo afloran las ideologías locales cuando los actores activan la reflexión metalingüística y representan diversos papeles con otras voces. Estos saltos de escala indexicalizan la jerarquización de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas del repertorio comunicativo de estos jóvenes.

Tal como hemos podido comprobar en los fragmentos analizados, no estamos ante el mismo efecto cuando se reproduce la voz familiar del *ghallegho de Suevos* que la voz parodiada del *gitanu*. En el primer caso, la recreación de la voz desempeña un papel central en las ideologías lingüísticas locales de estos jóvenes; mientras que en el segundo, el efecto es de burla y parodia.

En nuestros datos nunca se activa la voz del marroquí, si bien en el centro educativo este grupo de alumnado es muy numeroso desde hace unos cuantos años y estos estudiantes conviven con este grupo; activan la voz del vecino gitano, pero nunca la del vecino marroquí. A pesar de que la comunidad magrebí vive, trabaja y estudia desde los años noventa en este municipio y tiene una fuerte presencia, creemos que, además de no haberse desarrollado todavía una integración, en muy pocas ocasiones les oyen hablar su lengua, pues está completamente invisibilizada en el ámbito público y escolar.

Finalmente, observamos que los jóvenes en el aula están continuamente pasando la frontera entre el *castellano*, el *ghallegho* y el *ghallegho de Suevos* en un mestizaje que sitúa sus prácticas comunicativas en una “zona de contacto” (Woolard, 2007, p. 142) español y gallego que hacen propia de su identidad.

Así pues, las variedades de estas lenguas constituyen marcas simbólicas de auto-identificación, tal como ha indicado Bourdieu (1982). Los jóvenes identifican las variedades que se consideran alejadas del prestigio social y que contrastan con la variedad estándar y normativizada tanto del español como del gallego presente en el ámbito educativo. A través del discurso se manifiestan las ideologías lingüísticas que se han construido bajo patrones de lo “correcto”, “bruto”, aldeano”, en definitiva, la dicotomía que enfrenta la variedad estándar (como correcta) frente a otras variedades locales (como incorrectas).

Acknowledgements: Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación: Superdiversidad lingüística en áreas periurbanas. Análisis escalar de procesos sociolingüísticos y desarrollo de la conciencia metalingüística en aulas multilingües. Código: FFI2016-76425-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España).

Referencias bibliográficas

- Álvarez Cáccamo, C. (1998). From ‘switching code’ to ‘codeswitching’: Towards a reconceptualisation of communicative codes. En A. Peter (Ed.). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity* (pp. 29–48). London: Routledge.
- Álvarez Cáccamo, C. (2000). Para um modelo do ‘code-switching’ e a alternancia de variedades como fenómenos distintos: Dados do discurso galegoptuguês/ español na Galiza, *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), pp. 111–128.
- Auer, P. (ed.) (1998). *Code Switching in Conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Blom, J. y Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway, *Directions in Sociolinguistics*, Ed. por J. J. Gumperz y J. Blommaert, (2001): Context is/as critique. *Critique of Anthropology* 21(1): pp. 13–32.

- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales, *Intercultural Pragmatics*, 4-1, pp. 1–19.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Candelier, M. et al. (2003). *Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: Centre Européen pour les langues vivantes.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso. En Del Valle, J. (ed.). *La lengua, patria común* (pp. 13–30). Madrid, Frankfurt: Vervuert.
- Dubert García, Francisco (2002). Os sociolectos galegos, *Cadernos da lingua*, 24, pp. 5–27.
- Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, 8.2, pp. 71–83.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Language Awareness*, London/New York: Routledge.
- Gal, S. y Woolard, K. A. (2001). Constructing languages and publics: authority and representation. En S. Gal y K. A. Woolard (Eds.), *Languages and publics: the making of authority*, (pp. 1–12). Manchester: St. Jerome.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmático del receptor*. Valencia: Episteme.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gumperz, J.J. (1970). Verbal strategies in multilingual communication. En *Bilingualism and language contact*. J. E. Alatis (Ed.). Washington (D.C.): Georgetown University Press, pp. 129–147.
- Gumperz, J. J. (1971). *Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Stanford: Stanford University Press.
- Gumperz, J. J. (1976). The sociolinguistic significance of conversational codeswitching. *Working Papers of the Language-Behavior Research Laboratory, University of California, Berkeley* 46.
- Gumperz, J. J. (ed.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, London: Longman.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une Sociolinguistique Critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism. A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kroskrity, P.V. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. En J.O. Ostman, J. Verschueren y J. Jaspers (Eds.). *Handbook of pragmatics highlights: Society and language use* (pp. 192–211). Herndon, VA: John Benjamins Publishing.
- Lomas, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática, *Textos*, 58, pp. 9–21.
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and regulation of access to language resources. En M. Heller (Ed.). *Bilingualism. A Social Approach*, pp. 161–182. New York: Palgrave Macmillan.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mondada, L. (2001). Por una lingüística interaccional. *Discurso y Sociedad*, vol. 3 (3), Barcelona: Gedisa, pp. 61–89.

- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émerge les saviors*. Lausanne: Lausanne Presses.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Languages and Contact*, 1, pp. 168–197.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Paris: Collection LAL Didier.
- Prego Vázquez, G. (2000). *Prácticas discursivas, redes sociales e identidades en Bergantiños (Galicia): La interacción comunicativa en una situación de cambio sociolingüístico*. Tesis de Doutorado. Departamento de Galego-Portugués, Francés e Lingüística: Universidade da Coruña.
- Prego Vázquez, G. (2004). Alternancia lingüística e construción dunha nova clase social na Galicia rururbana. *Actas do II Second University of Vigo International Symposium of Bilingualism (Vigo, outubro de 2002)*, (pp. 1579–1592).
- Prego Vázquez, G. (2010). Commicative styles of code-switching in service encounters: the frames manipulation and ideologies of 'authenticity' in institutional discours". *Sociolinguistic Studies*, vol. 4.2, pp. 371–412.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (2015). Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia", *Discurso y Sociedad*, 9 (1,2), pp. 165–196.
- Rampton, B. (1995). Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics* 5 (4), pp. 485–513.
- Rampton, B. (1998). Language crossing and the redefinition of reality". En P. Auer (Ed.), *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. (pp. 290–317). London: Routledge.
- Rampton, B. (2008). Everyday antiracism in ethnolinguistic crossing and stylization. En J. Pujolar (Ed.), *Els joves, les llengües i la identitat*, Monogràfic de Noves SL, *Revista de Política Lingüística*, 2008, pp. 1–6.
- Rojo, Guillermo (2004). El español de Galicia. En R. Cano (Coord.), *Historia de la lengua española*, (pp. 1087–1101). Barcelona: Ariel.
- Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (Eds.) (1998). *Language Ideologies; practice and theory*, New York / Oxford: Oxford University Press.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. *Language and Education* (17), pp. 157–174.
- Silva Valdivia, B. (Coord.) (2010). *Avaliación da competencia do alumnado de 4 da ESO nos idiomas galego e castelán*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne et al. (Eds.). *The Elements: a Parasession on Linguistic Units and Levels*. (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society: Chicago.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive language* (pp. 33–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología: Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of Metapragmatic awareness in language use *Pragmatics*, 10: 4, pp. 439–456.
- Wallerstein, I. (1983). *Historical Capitalism with Capitalist Civilization*, London: Verso.

- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y del anonimato. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?*, Madrid: Vervuert.
- Zas Varela, L.; Mas Álvarez, I. y Oliveira, L. (2016). Activités d'éveil aux langues dans la formation des enseignants en Galice (Espagne). Comment intégrer la diversité linguistique à l'école maternelle. En M. Kervran y Ph. Blanchet, *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité*, Paris: L'Harmattan, pp. 31–49.