

Micropolíticas lingüísticas familiares de resistencia

Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego

Anik Nandi

Universidad del País Vasco | Alliance University

Cada individuo, independientemente de su edad, tiene prácticas lingüísticas propias en el seno familiar y, además, unas creencias sobre la elección de la lengua o lenguas en una sociedad multilingüe. Las prácticas lingüísticas en el ámbito familiar son sumamente importantes para entender la transmisión intergeneracional de un idioma minoritario. Partiendo de datos etnográficos, en este trabajo se analizan notas de campo y observación, entrevistas semiestructuradas individuales a progenitores y dos grupos de discusión formados por cuatro familias cada uno, con el objetivo de investigar las estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego en los hábitats urbanos y periurbanos de Galicia, donde el castellano es el principal idioma de socialización. El artículo pretende aportar conocimiento sobre la agencia de los progenitores pro gallego que, a través de sus creencias, gestión y prácticas lingüísticas individuales, juegan un papel significativo en la revitalización y mantenimiento del gallego fuera de la escuela, concretamente en el ámbito doméstico.

Palabras clave: micropolíticas, política lingüística familiar, agencia parental, gubernamentalidad, gallego, estrategias de transmisión intergeneracional, bilingüismo

1. Introducción

La política lingüística (PL, a partir de ahora), en su sentido amplio, se refiere a cualquier decisión o elección realizada sobre la lengua según las necesidades a nivel personal, familiar, empresarial, estatal o nacional (Spolsky, 2012). Dicho de otra forma, es un esfuerzo premeditado por influir o controlar el comportamiento de otras personas, respecto a la adquisición, la estructura o la asignación

funcional de los códigos lingüísticos (Cooper, 1989, p.98). Por lo tanto, la PL de un gobierno, que funciona desde arriba hacia abajo (*top-down*), se centra en las necesidades lingüísticas de la región y en los requisitos lingüísticos de cada comunidad, así como de los diferentes grupos sociales. Esta clase de política se dedica a examinar los recursos disponibles, así como el papel de los idiomas en la vida diaria, y desarrolla, si fuera necesario, estrategias de mantenimiento o revitalización. Según su reconocimiento en la esfera pública, las PL se pueden dividir en dos grupos: explícitas e implícitas. Las PL explícitas se manifiestan a través de documentos oficiales tras declarar algún idioma o alguna variedad lingüística como oficial, nacional, o ambas. La oficialidad puede favorecer el uso diario y la presencia de un idioma en distintos ámbitos significativos de la sociedad –educación, administración pública y medios de comunicación–, lo que progresivamente le otorga un mayor capital simbólico, cultural y económico (Bourdieu, 1991). Por otro lado, aunque no haya una PL visible y clara, siempre va a haber alguna implícita que enfatice las premisas culturales sobre los idiomas en la sociedad (Fishman, 1991) o cuando se habla sobre la “mejor” forma de hablar o escribir en un idioma (Schiffman, 1996, p.148). Estas PL implícitas las denominaremos micropolíticas (Kaplan & Baldauf, 1997); son difíciles de identificar a primera vista porque se practican en contextos cotidianos de manera sutil e informal, por ejemplo, entre los compañeros del trabajo, en el ámbito escolar entre el educador y los alumnos o en el hogar entre los miembros de la familia (Nandi, 2017a).

La PL, bien sea macro o micro, se compone de tres elementos básicos: ideologías lingüísticas (basadas en las creencias de la comunidad), gestión lingüística (planificación en todos los niveles) y prácticas de la lengua (Spolsky, 2004). Las variables de la PL a nivel macro van dirigidas a controlar el consenso ideológico de la comunidad, decidiendo el valor que se aplicará a cada uno de los idiomas que componen su repertorio lingüístico a través de sus gestiones lingüísticas (Spolsky, 2019). Los asesores de las PL de un gobierno, que actúan como custodios de dicha gestión desde arriba, utilizan múltiples herramientas (p. ej., normas de estandarización, lenguas de instrucción en la educación, mitos populares y propaganda) para perpetuar el control hegemónico sobre las ideologías y prácticas lingüísticas de cada individuo en la sociedad. Los actores que viven y realizan la PL en su día a día son el funcionariado, las empresas, los educadores, los estudiantes y los progenitores, así como los distintos miembros adultos de la familia y otros representantes de la sociedad civil. Aunque la interpretación e implementación de la PL de un gobierno se lleva a cabo a través de estos actores que, en la mayoría de los casos, tienen la tendencia a seguir la política nacional por inercia (Nandi, 2019), si están decepcionados con la PL de arriba, pueden crear sus propias PL de resistencia desde abajo (*bottom-up*) para combatir las ideologías del estado (Pennycook, 2010). Estas micropolíticas de resistencia pueden tener lugar tanto en

el ámbito familiar como en otros contextos institucionales –en el contexto escolar, dentro del aula, en el ámbito laboral, empresarial o religioso (Shohamy, 2006)–. Este trabajo se centra en el ámbito familiar y explora los factores más relevantes para comprender las micropolíticas lingüísticas que se dan en las familias gallegas.

El principal objetivo de este artículo es investigar las estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego en los hábitats urbanos y periurbanos de Galicia, donde el castellano es el idioma principal de socialización. El estudio trata de aportar conocimiento sobre la agencia de los padres pro gallego que, a través de sus creencias y prácticas lingüísticas individuales, intervienen de una manera fundamental en la revitalización y mantenimiento del gallego fuera de la escuela, concretamente en el ámbito doméstico. Según los datos etnográficos, los perfiles de los progenitores investigados para este estudio incluyen tanto neohablantes (*neofalantes* en gallego) como hablantes tradicionales del gallego.¹ El neohablantismo hace referencia a hablantes de una lengua minorizada la cual han adquirido mediante el sistema educativo, o bien mediante programas de aprendizaje para adultos o proyectos de revitalización (O'Rourke & Nandi, 2019). Por lo tanto, un *neofalante* gallego es una persona que creció hablando castellano, pero que en algún momento de su vida (mayoritariamente durante la adolescencia) incorpora el gallego a su repertorio lingüístico y actualmente usa ese idioma en diversos contextos (o en todos los ámbitos en algunos casos) de su vida cotidiana (Vázquez-Fernández, 2022).

El artículo comienza con una explicación sobre micropolíticas lingüísticas, su configuración dentro de la familia y su relación con la PL estatal. La siguiente sección proporciona un breve resumen de las PL autonómicas que se han llevado a cabo en Galicia durante las últimas tres décadas. Seguiremos con la metodología y, finalmente, presentaremos un análisis de los datos recogidos.

2. Política lingüística familiar: Una aproximación crítica

Louis-Jean Calvet describe la familia como un campo de batalla (1987, pp. 65–71); en esta metáfora da cuenta del conflicto que puede implicar la planificación y gestión lingüística en hogares bi- o multilingües, donde la elección de lengua está en proceso de continua negociación (Curdt-Christiansen, 2009). Aunque la investigación sobre familias multilingües ya era un campo bien establecido, la política lingüística familiar (a partir de ahora PLF) ha pasado a ser un campo independiente solo en la última década, y se centra en las decisiones explícitas e implícitas

1. La población que tiene el gallego como primera lengua. Para más detalles sobre los perfiles entrevistados véase la sección 4.

que los miembros adultos de la familia toman sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas por parte de los niños en el ámbito doméstico (King, 2016).

Como ya se ha indicado, la PLF también incluye ideologías, gestión y prácticas lingüísticas. Las prácticas lingüísticas están relacionadas con la ecología del lenguaje (Haugen, 1971), es decir, se refieren a los comportamientos lingüísticos sistemáticos y esperados que constituyen el uso del idioma en diferentes contextos y para fines específicos. A su vez, las ideologías lingüísticas se manifiestan en las prácticas lingüísticas. Por ejemplo, en contextos familiares, los padres transmiten su ideología lingüística a los hijos mediante las opciones lingüísticas realizadas en las interacciones en una sociedad bilingüe (Lanza, 2007). Es decir, el mero hecho de utilizar una lengua y no otra en las interacciones con sus hijos puede reflejar las ideologías que los padres tienen respecto al valor de las lenguas presentes en el entorno familiar y social (Nandi & Devasundaram, 2017).

La gestión lingüística en la PLF, por su parte, se refiere a las decisiones conscientes y explícitas de los padres y otros miembros adultos de la familia para mantener el control del comportamiento lingüístico de los niños en un contexto dado. Según Xiao Lan Curdt-Christiansen y Elizabeth Lanza (2018), las expectativas de los padres respecto al desarrollo lingüístico de los hijos constituyen uno de los aspectos más significativos de la PLF, en la medida en que son estas expectativas las que mejor señalan los objetivos de la PL del hogar. Por otra parte, existen otros elementos como el idioma de los progenitores, el conocimiento del bilingüismo social, las experiencias personales con el idioma minoritario, el ambiente de alfabetización en el hogar, las relaciones sociales de los padres fuera de la familia y el acceso familiar a diferentes tipos de capitales, entre otros, que también determinan la planificación del idioma dentro del contexto familiar. Otro elemento importante de la gestión lingüística es la intervención de los padres, quienes incorporan una serie de actividades de alfabetización formales e informales como leer libros juntos, apoyar las tareas escolares o buscar ayuda profesional externa a través de clases particulares. Sin embargo, como señala Curdt-Christiansen (2014), la distinción entre gestión y práctica lingüística dentro de la familia a veces es confusa porque los padres pueden llegar a controlar o intervenir en el uso del idioma de sus hijos a través de la corrección de errores. Estas intervenciones correctivas evocan discursos de *gubernamentalidad* y *biopoder* (Foucault, 1991, 2007). Los conceptos foucaultianos se han utilizado ampliamente entre los investigadores de sociolingüística crítica para examinar los regímenes de la PL y su vínculo con la justicia social (véase Martín Rojo, 2017; Tollefson & Pérez-Milans, 2018). Consideramos que estos dos conceptos pueden ser particularmente relevantes para la comprensión de las decisiones de gestión lingüística dentro de familia.

La *gubernamentalidad lingüística* es una extensión del concepto de *gubernamentalidad* de Foucault, que, en un sentido muy básico, se puede describir como el arte de gobernar (Foucault, 1978). Michel Foucault (1991) argumenta que la actividad humana se rige por reglas. Hay por una parte una gama de prácticas discursivas derivadas de instituciones, relaciones sociales y estrategias de comunicación que hacen que ciertas formas de ser, hablar y actuar sean vistas como ‘normales’. Es decir, se trata de ‘estrategias’ que pretenden dar forma, dirigir, influir o, en algunos casos, regular la conducta de una persona o una población de forma calculada usando diversos aparatos disciplinarios que formarán a la población para que sus miembros sean ciudadanos ideales. Asimismo, Foucault puntualiza que el acto de gobernar es un “complejo sistema de poder” (1980, p.80) que no reside exclusivamente en el estado o en sus políticas, sino que el poder está presente en todas partes, como una ‘red’. Por otra parte, siempre que haya una imposición del poder, se puede dar una posibilidad de resistencia (Foucault, 1978).

La gubernamentalidad lingüística, por lo tanto, se puede definir como un conjunto de ‘estrategias’ a través de las cuales se toman decisiones con respecto a los idiomas en una extensa gama de ámbitos (p. ej., la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación), a través de una amplia cadena de dispositivos, como libros, reglas de estandarización e intervenciones para disciplinar ciertas prácticas lingüísticas, sistemas de creencias ideológicas o acciones de cada individuo (Johnson, 2013). Por lo tanto, las decisiones parentales sobre la gestión lingüística, su planificación y ejecución efectiva a través de determinadas prácticas también se pueden interpretar como una forma de gubernamentalidad lingüística (Nandi, 2017b). Según Foucault, la gubernamentalidad subsume el *biopoder*, por lo que la biopolítica puede considerarse como una tecnología de poder que evoluciona sobre la base del poder disciplinario. Mientras que la disciplina aspira a controlar cuerpos individuales, la biopolítica pretende controlar poblaciones enteras (Foucault, 2007). En el contexto de la familia, el biopoder se refleja a través de la agencia parental y los mecanismos de control utilizados por los progenitores sobre la práctica lingüística de sus hijos como “un supuesto derecho parental” (Nandi, 2018, p.208; véase también Blommaert, 2019). Estas mediaciones se basan en la creencia social de que los padres son responsables de la competencia lingüística de sus hijos (Spolsky, 2009).

Los menores, junto con los adultos, son uno de los componentes principales en la implantación de una PLF, ya que son los principales sujetos de la gestión lingüística doméstica. Por lo tanto, el éxito o fracaso de una PLF no solo depende del biopoder parental, sino que la ‘agencia de los menores’ (King & Fogle, 2013) desempeña también un papel fundamental. En una sociedad bilingüe, los adolescentes pueden decidir usar, en ciertas ocasiones, un idioma distinto a la lengua vehicular elegida por sus progenitores e, incluso, si no están de acuerdo con esa

elección parental, formular discursos de resistencia (Nandi, 2019). Esta oposición puede depender de múltiples variables: los enfrentamientos sobre las creencias y normas culturales con cada progenitor, el idioma de socialización entre los compañeros, el capital simbólico del idioma en el exterior o la lengua de escolarización, entre otros (Fogle, 2013).

Puesto que las PL a nivel micro no son totalmente independientes de las influencias de los macrofactores de la sociedad, la siguiente sección ofrece un breve resumen de la situación sociolingüística y las PL de Galicia desde el comienzo del período de la autonomía.

3. Las tres últimas décadas de política lingüística en Galicia

Las encuestas demosociolingüísticas más recientes muestran las dificultades por las que atraviesa la lengua gallega centrándose en dos aspectos fundamentales: la ruptura de la transmisión intergeneracional y la disminución progresiva de su uso entre los más jóvenes (Monteagudo, Loredó & Vazquez, 2017). La sustitución del gallego por el castellano ha sido un proceso continuo a partir de la segunda mitad del siglo XIX (Monteagudo, 1999) y se asoció principalmente con factores como la emigración masiva de la población gallegohablante hacia el extranjero o a las ciudades gallegas, donde el castellano ya existía como el idioma principal de socialización. La industrialización rápida y el acceso a la educación eran los factores que más influyeron en esta movilización (Monteagudo, 2012b). La represión lingüística durante el franquismo, que prohibió el uso de los idiomas regionales, también jugó un papel importante, particularmente en el contexto urbano y periurbano, donde hablar gallego frecuentemente se asociaba con analfabetismo, rusticidad o separatismo. Por lo tanto, muchos recién llegados procedentes del ámbito rural que tenían el gallego como su primera lengua fueron incorporando el castellano a su repertorio lingüístico como el único idioma para integrarse en la sociedad urbana. Este tipo de gestión lingüística a nivel personal también tuvo un impacto en el ámbito doméstico porque muchos progenitores gallegohablantes decidieron conscientemente desarrollar una PLF pro castellano y dejaron de usar su primera lengua por completo con sus descendientes asegurando una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua minorizada (Nandi, 2017a).

La aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia en 1981 marca el comienzo de una nueva etapa para la lengua gallega debido tanto a su reconocimiento como idioma propio de Galicia como a su cooficialidad con el castellano. En 1983, el Parlamento de Galicia aprobó la Ley de Normalización Lingüística, aún vigente, que marcó un salto cualitativo al reconocer el proceso de discriminación histórica del gallego y garantizar su normalización, que se materializaría

a través de su introducción en el sistema educativo, en la administración y en los medios de comunicación.

El comienzo de la autonomía representaba el inicio de una PL pro gallego y un compromiso gubernamental asegurando su mayor presencia en la vida política, social, cultural y educativa. Sin embargo, el gobierno conservador que estuvo en el poder casi de forma ininterrumpida entre los años 1983 y 2004 fue perfilando una PL educativa laxa y permisiva, que dejaba el cumplimiento de las cuotas asignadas para cada uno de los idiomas en manos de los centros educativos. Esto supuso la consolidación de una dinámica de incumplimiento en centros privados y concertados –asociados principalmente a la clase media-alta urbana y a los sectores con aspiraciones de ascenso social, especialmente en las ciudades (Monteagudo & Bouzada, 2003)–. De este modo, aunque había una PL pro gallego en los documentos oficiales, no hubo una implementación efectiva por parte del gobierno. A pesar de que las normas legales requerían ciertos mínimos de uso del gallego en el currículo, muchos centros escolares urbanos interpretaron estos mínimos como máximos, y otros, especialmente los del sector privado y concertado, ni siquiera eso (Silva Valdivia, 2010). La PL durante estas dos décadas estuvo, por lo tanto, marcada por la falta de objetivos claros y la ausencia de estrategias bien definidas para implementar la normalización del gallego que, junto con la pasividad de la inspección educativa, dejaba la función de la PL en manos de los propios equipos de normalización lingüística y de los docentes. A su vez, el peso de las actividades y la filosofía de los equipos de normalización lingüística eran irregulares y dependían de cada centro. Esta situación favoreció una PL que Anxo Lorenzo Suárez denominó como una “política lingüística de baja intensidad” (2005, p. 46).

Con la llegada de un nuevo gobierno de coalición en 2005, formado por el Bloque Nacionalista Gallego y el Partido Socialista de Galicia, la PL que había caracterizado las dos décadas anteriores comenzó a cambiar. El nuevo gobierno aprobó en 2007 el Decreto del Gallego en la Educación, que estipulaba que como mínimo un 50% de las asignaturas se impartirían en gallego y estableció una serie de medidas para garantizar el cumplimiento de la normativa en los centros educativos, así como la evaluación de su impacto. De alguna manera, este nuevo decreto intentó acabar con esa dinámica de incumplimiento por parte de los centros educativos alterando el statu quo que había permitido hasta entonces la transgresión sistemática de la normativa durante dos décadas (Monteagudo, 2012a). Durante el período 2007–2009 comenzó una etapa marcada por tensiones políticas sobre el idioma, con enfrentamientos entre grupos que estaban a favor de la normalización y grupos en contra, que defendían la libertad de elección del idioma vehicular por parte de las familias. Fueron años turbulentos en la historia de la PL en Galicia (Monteagudo, 2009). Posteriormente, cuando el gobierno conservador

volvió al poder en 2010, introdujo cambios en la PL del gobierno de coalición anterior a través del nuevo Decreto de Plurilingüismo (Decreto 79/2010, DdP a partir de ahora)² en la educación no universitaria. Este decreto establece que el medio de instrucción en el sistema preescolar sea el idioma del hogar de la mayoría de los estudiantes en el aula; además, limita a un máximo el número de asignaturas que se imparten en gallego y prohíbe expresamente el uso del gallego en asignaturas como matemáticas y tecnología. Dado que el castellano es el idioma predominante en las ciudades, el DdP pretendía invisibilizar el uso del gallego en los centros infantiles urbanos y periurbanos.

El resultado fue una fuerte confrontación con grupos de oposición y varios grupos dedicados a la defensa del idioma, incluida la Real Academia Galega (RAG), que acabó desafiando el decreto, primero en el Tribunal Superior de Justicia de Galicia (TSJG),³ luego en el Tribunal Supremo de España y finalmente en el Tribunal Europeo de Estrasburgo. La aplicación del DdP, que está actualmente vigente en el sistema educativo de Galicia, marcó el comienzo de otra nueva etapa de PL de baja intensidad y reforzó aún más el proceso de sustitución lingüística que se está produciendo en la sociedad gallega.⁴ No obstante, los portavoces del gobierno gallego actual siguen defendiendo el DdP e insisten en el ‘equilibrio’ entre gallego y castellano en las aulas, atribuyendo el problema a las familias y basándose en la libertad individual de elección del idioma en una sociedad bilingüe (Nandi, 2016; Monteagudo, 2019). Por lo tanto, partiendo de los datos etnográficos de las familias pro gallego, el subobjetivo de este artículo es investigar si la transmisión intergeneracional del gallego es realmente una cuestión familiar y de libertad individual o si existen otros macrofactores sociales y estructurales que la determinan. En la siguiente sección seguiremos con los aspectos metodológicos de este estudio.

2. Decreto 79/2010 en gallego: <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/939> [visita del 17/05/20]

3. El TSJG en su sentencia del 2012 solo anuló los artículos 5.2, en el que se estipulaba la realización de una encuesta entre los padres en Educación Infantil para saber su idioma principal, y 12.3, en el que se establecía que los estudiantes podían usar su lengua de preferencia en el aula. Aun así, como el vigente decreto perpetúa la situación de inferioridad de la lengua gallega excluyendo su uso en las asignaturas científicas de forma completa, la RAG decidió acudir a los tribunales superiores para defender los derechos lingüísticos de las personas gallegohablantes.

4. Véase Monteagudo, Nandi & Loredó (2020) y Monteagudo, Loredó, Vazquez-Grandío & Nandi (2021) para más explicaciones sobre el fenómeno de la des-galeguización en las edades más tempranas.

4. Metodología

Como ya se ha explicado antes, la PL es un fenómeno complejo en el que diferentes actores gestionan distintos niveles. Para una mejor comprensión de estos niveles y sus actores, Thomas Ricento y Nancy Hornberger (1996) metafóricamente compararon el proceso de la PL con una cebolla donde las diferentes capas representan diferentes niveles de este proceso. Así, mientras que las capas externas representan macrofactores del nivel gubernamental (sectores asociados con la creación, gestión e implementación de la PL del gobierno) y de la comunidad de habla, las capas internas se refieren al nivel escolar, a prácticas lingüísticas dentro del aula, a la familia y al comportamiento lingüístico de un individuo en el ámbito doméstico, entre otros. Estos autores optaron por métodos etnográficos para una mejor comprensión de estos factores y sus influencias en diferentes actores. La etnografía se refiere al estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, principalmente utilizando la observación participante y entrevistas para descubrir su comportamiento social (Cotán Fernández, 2020). En este sentido, esta técnica podría ser uno de los métodos más apropiados para descubrir las voces indistintas, las motivaciones detrás de la sustitución lingüística, las ideologías que impulsan estos cambios y, sobre todo, las prácticas lingüísticas de los individuos en distintos contextos de socialización.

Partiendo de herramientas etnográficas, este trabajo se sostiene en notas de campo y observación, entrevistas semiestructuradas individualmente realizadas con tres progenitores en el contexto periurbano de Bertamiráns (Ames) y dos grupos de discusión en los contextos urbanos de Vigo y Santiago de Compostela con cuatro familias cada uno.⁵ Para este estudio se seleccionaron padres que pasaron por el sistema educativo de Galicia a partir del 1975 y vivieron las primeras PL autonómicas, de edades comprendidas entre los 35 y 55 años y con diversas situaciones profesionales. Para el trabajo de campo, se seleccionaron escuelas primarias e infantiles ubicadas en Vigo, Santiago de Compostela y Bertamiráns. Los centros de Vigo y Bertamiráns son públicos y de educación primaria, mientras

5. Cabe mencionar que los datos presentados en este artículo derivan de un corpus más amplio de una investigación doctoral (2012–2016) que se basa principalmente en dieciocho entrevistas semiestructuradas individualmente realizadas a progenitores en Santiago de Compostela, Bertamiráns, Ferrol y Esteiro-Muros y dos grupos de discusión con cuatro parejas cada uno tanto en Vigo como en Santiago de Compostela. Además, se realizó una especie de auditoría lingüística con siete familias previamente entrevistadas donde los progenitores primero tuvieron que rellenar un formulario sobre sus prácticas lingüísticas familiares y después grabar sus conversaciones durante diversas actividades con sus hijos. Estas auditorías se usaron para confirmar las declaraciones sobre las prácticas lingüísticas domésticas (véase Nandi, 2017b para más detalles). El trabajo de campo se realizó entre los años 2013 y 2015.

que los de Santiago son escuelas infantiles privadas financiadas por cooperativas y asociaciones como Raiola (Rayo de Sol) y Escolas de Ensino Galego Semente (Escuelas de Enseñanza en Gallego Semilla, a partir de ahora Semente) que ofrecen programas de inmersión lingüística en gallego. La mayoría de los miembros de estas cooperativas son padres activistas que quieren que sus hijos reciban una educación en gallego. Aunque Semente se estableció en el año escolar 2011–12 como resistencia hacia el DdP, Raiola lleva ofreciendo el gallego como medio de instrucción desde hace cuarenta años. También es importante anotar que, aunque Semente comenzó con muy pocos estudiantes, actualmente cuenta con una demanda muy elevada. Como las escuelas públicas en las zonas urbanas y periurbanas están altamente castellanizadas, una de las principales intenciones de elegir estas escuelas privadas era investigar si los padres pro gallego conseguían finalmente que sus hijos continuaran hablando en gallego.

Durante el trabajo de campo en estos centros infantiles, se estableció contacto con un grupo de progenitores en Santiago y alrededores que formaron un grupo de WhatsApp llamado Tribo (tribu en castellano) para reunirse para que sus hijos pudieran socializar en gallego. Esta idea se lanzó entre julio y agosto de 2013 y contaba con más de cincuenta familias. Los miembros de este colectivo no solo se dedican a organizar y participar en diversas actividades en gallego, sino que muchos de los padres también usan esta plataforma para quedar varias veces durante la semana para que sus hijos puedan jugar y relacionarse en el idioma minorizado (Galicia Confidencial, 2014). A lo largo de este trabajo de campo, se acompañaba a los progenitores en diferentes ocasiones durante sus quedadas para observar sus prácticas lingüísticas. De las cuatro familias de Santiago que participaron en este estudio, tres son miembros activos de Tribo. También es importante destacar aquí que estas tres familias entrevistadas, aunque forman parte del mismo grupo de WhatsApp, no se conocían entre sí antes de participar en el grupo de discusión. La Tabla 1 proporciona una visión general de las familias entrevistadas. Se han utilizado nombres ficticios para mantener el anonimato de los participantes.

Para analizar los datos, se aplicó un análisis temático (Saldaña, 2013), que permite obtener una perspectiva más amplia sobre las múltiples experiencias personales, según las narraciones en que se plasma el discurso sobre las PL implícitas del nivel micro (McCarty, 2015). Las observaciones e ideas iniciales se fueron anotando desde la fase de entrevistas. Una vez terminada la transcripción, el material se revisó varias veces para generar los códigos preliminares que dirigían las preguntas principales de esta investigación. Después, las primeras categorías fueron preparándose a base de estos códigos que se referían al desarrollo de la PLF. Finalmente, varias categorías interrelacionadas dieron forma a los temas que respondían a los ejes de esta investigación. Es importante señalar también que los

Tabla 1. Una visión general de las familias entrevistadas

Información sobre los progenitores entrevistados	Edad	Información sobre los menores y los centros	Profesiones
Entrevistas semiestructuradas en Bertamiráns			
Familia 1			
Javier	39	Tienen una hija y un hijo que estudian	Veterinario
Julia	36	en la escuela primaria de Bertamiráns.	Veterinaria
Lengua dominante en casa: castellano			
Familia 2			
Martín	55	Tienen cuatro hijas y tres de ellas	Profesor de primaria
Claudia	55	estudian en la escuela primaria de Bertamiráns.	Bibliotecaria
Lengua dominante en casa: gallego			
Participantes de grupos de discusión en Santiago de Compostela			
Familia 3			
Mercedes	39	Tienen una hija y un hijo que estudian	Trabajadora del cuero
Salvador	40	en Semente. Son miembros de Tribo.	Gestor de una tienda de artesanía gallega
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 4			
Bea	35	Su hija estudia en Raiola. Son	Enfermera
Claudio	39	miembros de Tribo.	Administrador (ausente)
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 5			
Lara	40	Tienen un hijo que estudia en	Profesora de instituto
Adam	47	Semente. Son miembros de Tribo.	Comercial (en paro)
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 6			
Elena	38	Tienen dos hijos. El mayor estudia en	Periodista
Virgilio	41	un colegio público de Santiago y el pequeño en Raiola.	Ingeniero
Lengua dominante en casa: gallego			

Tabla 1. (continuado)

Participantes de grupos de discusión en Vigo			
Familia 7			
Xoán	45	Tienen dos hijos que estudian en un	Administrador
Maite	46	colegio público de Vigo.	Administradora
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 8			
Inma	42	Tienen una hija y un hijo que estudian	Traductora
Cesar	45	un colegio público de Vigo.	Administrador
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 9			
Paloma (Familia monoparental)	34	Su hijo estudia en una escuela infantil privada en Vigo.	En paro
Lengua dominante en casa: gallego			
Familia 10			
Darío	40	Su hija estudia en una escuela infantil	Director de escenario
Sabela	38	privada en Vigo.	Profesora de instituto
Lengua dominante en casa: gallego			

temas que no contaban con suficientes datos para apoyarlos fueron excluidos del análisis para mantener la claridad y enfoque de la investigación. A continuación, analizaremos la agencia de los progenitores entrevistados en el ámbito familiar y su impacto sobre la transmisión intergeneracional del gallego.

5. Estrategias parentales para la transmisión intergeneracional del gallego

La siguiente sección demuestra cómo la gestión y las prácticas lingüísticas individuales de los progenitores pro gallego, cuando se convierten en movilizaciones colectivas, pueden influir en el comportamiento lingüístico de la comunidad.

5.1 Agencia individual de los progenitores y la gestión lingüística familiar

En este estudio, todos los entrevistados destacaron unánimemente el papel de la familia en la transmisión intergeneracional del gallego. Además, las prácticas lingüísticas declaradas de los progenitores señalan que cada uno de ellos ejerce sus prácticas lingüísticas individuales dentro del hogar. Respecto a la PL, como ya explicamos anteriormente, “se trata de elegir” (Spolsky, 2009, p.1). En este sentido, la mayoría de los padres gallegohablantes, especialmente aquellos que participan activamente en el discurso de revitalización del idioma, declararon que no tenían ninguna indecisión a la hora de elegir el gallego como el idioma vehicular del hogar. No obstante, las familias donde se hablaban ambos idiomas o mayoritariamente castellano estaban en continua negociación sobre su elección de idioma dentro del hogar. Por ejemplo, Javier y Julia (Familia 1), una pareja de Bertami-ráns, usan principalmente gallego en el trabajo; sin embargo, su idioma vehicular en casa es el castellano. También admiten que, aunque los niños a veces usan ciertas palabras en gallego, hablan habitualmente en castellano en casi todos los contextos de socialización. En la entrevista, Javier afirmaba que se había comprometido a hablar en gallego con su hija:

Coa miña filla, teño dous nenos pequenos, a maior, me comprometín a falar en galego.	Con mi hija – tengo dos niños pequeños – la mayor, me comprometí a hablar en
Dixen, nada, pois, entre nós imos falar en galego. [En gallego]	gallego. Dije, nada, pues, entre nosotros vamos a hablar en gallego.

La selección de expresiones firmes como “me comprometí a hablar en gallego” y “entre nosotros vamos a hablar en gallego” subraya que Javier asume el papel de responsable de la gestión lingüística y aplica su agencia individual para controlar las prácticas habituales de su hija. Esta acción se puede etiquetar como una evidencia del biopoder realizado a través de la agencia parental, donde Javier considera que esta aplicación de la ‘autoridad’ forma parte de su derecho por ser el padre. No obstante, en realidad, Julia, en su entrevista, contrasta estas afirmaciones y revela que a Javier, aunque lo intenta, “se le olvida casi siempre [risas]” su compromiso. Por otra parte, Julia señala también varios intentos fracasados de hablar más gallego en casa y asocia esta situación con el hecho de que tanto ella como su marido tienen el castellano como su idioma principal. Ante esta situación, decidieron compensar este desequilibrio a través de diversas prácticas de alfabetización en gallego (p. ej., canciones infantiles y cuentos para dormir) como una forma de introducir el idioma minoritario en las prácticas lingüísticas del día a día:

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

[Destacado del autor]

El extracto anterior no solo subraya las preocupaciones de esta pareja sobre la transmisión intergeneracional del gallego, sino también el abanico de herramientas que emplean para crear un espacio favorable de alfabetización en el idioma minoritario dentro de casa. El ambiente de alfabetización en el hogar, como bien sabemos, es un factor importante para adquirir competencia en la segunda lengua, aunque solo eso no es suficiente para asegurar el uso habitual o rehabilitar la cadena de transmisión familiar de una lengua minoritaria en sociedades bi- o multilingües (Wei, 2018). En el contexto sociolingüístico de Galicia, el castellano disfruta de un mayor capital social y un poder simbólico superior al del gallego. Las prácticas lingüísticas declaradas de esta familia manifiestan cómo el exterior dominado por el castellano penetra en el espacio interior del hogar; las declaraciones de fidelidad hacia el gallego por parte de la pareja y su esperanza por promover el uso del idioma minoritario en el ámbito doméstico están aparentemente perjudicadas debido a lapsos intermitentes de la familia al castellano.

El poder simbólico del castellano en la sociedad urbana de Galicia vuelve a manifestarse en la próxima experiencia de Claudia, una madre de Bertamiráns. Martín y Claudia (Familia 2) son hablantes tradicionales de gallego y utilizan el idioma en todos los ámbitos. Tienen cuatro hijas, de diferentes edades, y tres de ellas actualmente estudian en la escuela primaria de Bertamiráns. Las entrevistas individuales con los padres y las notas de observación confirman que los progenitores tienen una PLF pro gallego. Sin embargo, aunque los progenitores y la hija mayor siempre se comunican en gallego, las otras tres hijas solo usan el castellano en todos los contextos de socialización. De hecho, Alicia, la hija mediana, según Claudia, mantiene un cierto nivel de rechazo hacia el idioma familiar:

Alicia ten un certo rexeitamento cara ao galego que non sei onde o percibiu, pero na casa no [...] outro día xa me dixo [pausa] “este ano quero facer as invitacións para o meu cumple eu. Porque quero as facer en castelán, porque sempre, asta agora as fixen en galego, porque tu quixeches, as invitacións que lle dou aos amigos falan en castelán, non falan en galego”. E este ano quero as facer

Alicia tiene una cierta resistencia hacia el gallego que no sé dónde la ha desarrollado, pero en casa no [...] el otro día me dijo [pausa] “este año quiero hacer yo las invitaciones para mi cumpleaños. Porque *las quiero hacer en castellano*, porque siempre, *hasta ahora las hice en gallego, porque tu quisiste*, las invitaciones que les doy a los amigos, ellos hablan en castellano, no hablan en gallego” y *este año las quiero hacer yo en el*

eu no idioma que eu quero e quero que *idioma que yo quiera y quiero que sean en*
 sexa o castelán. [En gallego] *castellano.* [Destacado del autor]

El mero acto de escribir las invitaciones de cumpleaños de Alicia a lo largo de estos años en gallego, ignorando plenamente el factor de que su principal lengua de socialización es el castellano, subraya no solo el papel del biopoder parental, sino también el compromiso de su madre Claudia por mantener una PLF pro gallega. No obstante, su hija se resiste firmemente ante dicha elección, esta vez aplicando su propia agencia, y razona que hasta ahora las hizo en gallego porque su madre se las preparaba. Como sus compañeros “hablan en castellano, no hablan en gallego”, a partir de ahora las va a escribir ella en el idioma de su preferencia, que es el castellano. Esta situación recalca otra vez la relación inmediata entre las tecnologías del poder y la resistencia.

Los extractos anteriores muestran cómo los hogares pro gallego en los centros urbanos y periurbanos de Galicia se convierten en un complejo contexto de continua negociación entre gallego y castellano. Los casos de Alicia y sus hermanas menores o la hija de Javier, que se convirtieron en monolingües en castellano a pesar de una PLF pro gallega, resaltan el papel dominante del castellano en la socialización entre los niños y adolescentes de Bertamiráns. Esta situación también se debe al desarrollo histórico del castellano en esta región, que se fue consolidando por la gubernamentalidad pro castellana desde arriba a través de modelos de PL de baja intensidad durante las últimas décadas. A pesar de eso, las experiencias de estas dos familias subrayan cómo Javier y Claudia aplican su biopoder parental para cuestionar y combatir el monopolio del castellano desde abajo, específicamente en el ámbito familiar, y cada vez más, como ya veremos, más allá de sus entornos.

5.2 La planificación del prestigio de la lengua minoritaria en casa

Bien sea a nivel gubernamental o en casa, la planificación del prestigio es uno de los elementos fundamentales de la PL tanto para mantener como para promover y recuperar una lengua minorizada (Baldauf, 2006). Como ya se explicó anteriormente, en Galicia, desde el comienzo de la autonomía no hubo una implementación adecuada de la PL por parte del gobierno. Por tanto, aunque el conocimiento de la lengua ha recibido un impulso en los últimos años, su capital económico, simbólico y cultural sigue siendo reducido (Álvarez-Cáccamo, 2011). Cabe destacar aquí que, en el estudio actual, encontramos casos en que los progenitores que son conscientes de la situación sociolingüística de Galicia intentan fomentar el prestigio del gallego en el seno de la familia. Por ejemplo, Elena (Familia 6), una madre que participó en el grupo de discusión de Santiago, cuenta cómo ella

y su pareja trabajan continuamente para ampliar el prestigio del gallego en la casa explicando a su hijo mayor las situaciones de convivencia lingüística entre gallego y castellano:

Bruno desde que empezou o colexio moitas veces nos traslada que está molesto porque ó mellor algún compañeiro, non por mal, senón por xogo, faille burla de algo que el dixo en galego e el está incómodo porque a maioría dos seus amigos son castelánfalantes. El chega á casa e cóntanos, e eu que pasei pola mesma situación, enténdolle perfectamente. Bruno ten claro que a lingua da nosa casa é o galego, e sempre lle explicamos, pois, un pouco as situacións de convivencia lingüística. Nós eso explicamos llo desde pequeno, precisamente pra que se enfrente a esas situacións enténdendoas. [En gallego]

Bruno desde que empezó el colegio muchas veces nos traslada que está molesto porque a lo mejor algún compañero, no por mal, sino jugando, le hace burla de algo que él dijo en gallego y él se siente incómodo porque la mayoría de sus amigos son castellanohablantes. Él vuelve a casa y nos cuenta, y yo que había pasado por situaciones similares, le entiendo perfectamente. Bruno tiene claro que la lengua de nuestra casa es el gallego, y siempre le explicamos, pues, un poco las situaciones de convivencia lingüística. Seguimos explicándole eso desde que era pequeño, precisamente para que pueda confrontar esas situaciones entendiéndolas.

El prestigio en el contexto de la PLF está directamente vinculado con la identidad y el orgullo que motiva a los miembros de la familia a usarlo en distintos contextos de socialización fuera del hogar (Nandi, Manterola, Reyna & Kasares, 2022). En el caso de la Familia 6, los progenitores intentan asesorar a su hijo ante la incomodidad que le genera estar inmerso en un entorno mayoritariamente castellanizado. Dado que los padres experimentaron lo mismo, intentan racionalizar la situación de convivencia lingüística ante una sociedad bilingüe desequilibrada al explicar que él no debe renunciar a su idioma familiar en los contextos de socialización. Ese tipo de asesoramiento anímico y moral, como ya se ha comprobado (véase Riach, 2016), es un apoyo positivo no solo para fomentar la identidad lingüística, sino también para establecer un vínculo emocional fuerte con el idioma parental y de este modo transmitir los valores familiares.

Los aspectos de la planificación de prestigio también resuenan en el comentario de Darío (Familia 10), un padre que participó en el grupo de discusión de Vigo. Él destaca la función parental en lo que respecta al desarrollo de prestigio del gallego en el ámbito familiar para que sus hijos no se avergonzaran hablándolo fuera de casa:

Creo que o papel das familias é fundamental, ou polo menos o que eu sinto que teño que realizar co neno e coa nena, é de dar orgullo de ser quen son, non so lingüísticamente, senón que se sintan dignos, que se sintan valentes, que teñen que ser independentes e teño a esperanza que si están reforzados desta maneira poderán defender o galego que se fala na casa. [En gallego]

Creo que el papel de las familias es fundamental, o por lo menos lo que yo siento que tengo que hacer con el niño y con la niña, es darles orgullo *de ser quien son, no solo lingüísticamente, sino que se sientan dignos, que se sientan valientes*, que tienen que ser independientes y tengo la esperanza de que si están reforzados *de esta manera podrán defender el gallego que se habla en la casa*. [Destacado del autor]

En gran medida, la estrategia de Darío se basa en aumentar el capital simbólico del gallego dentro de la familia inculcando confianza y un sentido de orgullo a través del uso del idioma minoritario que, a su entender, podría ayudar a sus hijos a ejercer y defender su identidad gallega sin “miedo” o “vergüenza” en la sociedad. Las experiencias de estos progenitores muestran otra vez las gestiones de poder que tienen lugar habitualmente en estas familias gallegohablantes donde los miembros tienen que negociar entre múltiples determinantes como la influencia de los compañeros, el impacto ideológico y la supremacía del castellano en la sociedad urbana gallega, entre otros. Por lo tanto, estas familias no solo preparan a sus hijos para afrontar la hegemonía del castellano en el exterior, sino que también les proporcionan la fuerza emocional y las competencias lingüísticas como herramientas necesarias para sobrellevar esta situación.

5.3 El biopoder parental colectivo y la política lingüística de abajo hacia arriba (*bottom-up*)

Bea (Familia 4), otra madre de Santiago, durante la entrevista afirma que, como padres, son conscientes de la situación sociolingüística del gallego. Por lo tanto, para impedir el desplazamiento del idioma durante los primeros años de la infancia, como ya se ha explicado en la sección 4, formaron un grupo de quedada de familias pro gallego a través del grupo de WhatsApp Tribo para que los menores pudieran socializarse en su idioma familiar:

Entón se ti tes o grupo de fóra habitualmente si cho falara castelán, o máis habitual supoño que será que se muden de lingua. Pero nós a verdá é que fixemos así o grupo de amizades de Susi que falen galego. I como na escola tamén

Entonces, si tienes el grupo de fuera que generalmente le habla en castellano, supongo que lo más habitual sería que se cambien de idioma. Pero, *la verdad es que creamos el grupo [de WhatsApp] de amigos de Susi que hablen gallego*. Y como en la escuela también le hablan

lle falan galego e agora hai moitos nenos gallego, *ahora hay muchos niños que le hablan*
 que lle falan en galego fóra da escola. *en gallego fuera de la escuela.* [Destacado del
 [En gallego] autor]

El objetivo principal de este colectivo pro gallego es tratar de controlar la influencia de una sociedad castellanizadora sobre los menores gallegohablantes para que no se sientan discriminados o ridiculizados por sus compañeros castellanohablantes en el patio, lo que, según la mayoría de los entrevistados, puede acelerar el proceso de sustitución lingüística. Además, la decisión consciente de los padres de elegir a compañeros para sus hijos que procedan solo de familias gallegohablantes (a través del grupo de WhatsApp) se puede analizar como una forma de gestión lingüística. Su compromiso lingüístico, responsabilidad y las prácticas alegadas subrayan aún más cómo estos progenitores se convierten en agentes de la PL tomando sus medidas de gubernamentalidad lingüística dentro de la familia.

La aplicación del biopoder y gubernamentalidad parental a veces puede adoptar un papel importante de movilización social en contextos de revitalización lingüística. En Galicia, un colectivo pro gallego comenzó a formar cooperativas y asociaciones para apoyar escuelas de inmersión en gallego en diferentes contextos urbanos, debido al DdP, que invisibiliza el gallego en los centros infantiles urbanos y periurbanos. Entre este colectivo, como ya se mencionó, muchos son progenitores que quieren que sus hijos reciban una educación en gallego. Centros educativos como Raiola y Semente, en Santiago, se pueden considerar como ejemplos de este tipo de estrategias. Salvador, un padre de Santiago que es miembro de la Asociación de Madres y Padres de Semente, explica la historia del centro:

Foi unha iniciativa reuniu pois unha serie de persoas colaboradoras, pois activaron un proxecto de dinamización social para crear una escola [...] Non hai ánimo de lucro, é parte dunha iniciativa social, e susténtase basicamente polo traballo da militancia [lingüística]. O seu interese é baseado maioritariamente en los valores de xustiza social. [En gallego]

Fue una iniciativa que reunió una serie de personas colaboradoras que activaron un proyecto de dinamización social para crear una escuela [...] No hay ánimo de lucro, es parte de una iniciativa social y es básicamente respaldada por el trabajo de la militancia [lingüística]. Su interés se basa mayoritariamente en los valores de justicia social. [Destacado del autor]

El comentario anterior señala cómo este colectivo de padres activistas comenzó a ampliar el espacio simbólico para el gallego a través de proyectos de dinamización social para crear escuelas de inmersión en gallego. Durante el trabajo de campo, se realizaron varias visitas a Semente. Las notas de campo del 25/11/2014 revelan lo siguiente:

Al entrar en la escuela, vi que tenía dos aulas llenas de materiales de alfabetización en gallego para los estudiantes, que incluían carteles, DVD con canciones tradicionales gallegas, juegos de mesa, libros de cuentos y otros recursos audiovisuales. Uno de los miembros de la AMPA de la Escola Semente me explicó que los padres podían quedarse con algunos recursos durante un cierto período de tiempo y utilizarlos para desarrollar un ambiente de alfabetización a favor del gallego dentro del hogar.

Además, después de las horas lectivas, el espacio escolar frecuentemente se convierte en un contexto galleguizador porque muchos miembros del colectivo pro gallego organizan varios eventos extracurriculares relacionados con la lengua y cultura gallega para los menores. Eso incluye juegos populares, actividades con música gallega y clases de baile tradicional. También se aprovecha esta área para organizar fiestas populares (p. ej., el magosto⁶ o la visita del Apalpador⁷ antes de la Navidad) con los pequeños. Cabe mencionar aquí que estudiantes de otras escuelas también pueden participar en estos eventos pagando una pequeña contribución. Por lo tanto, varios miembros de Tribo traen a sus hijos a participar en estos eventos. Las iniciativas descritas indican cómo este grupo promueve el uso de gallego a través de un abanico de herramientas colectivas de gestión lingüística y biopoder en un contexto sumamente castellanizador.

6. Conclusión

El análisis de los datos presentados en este estudio demuestra que cada individuo adulto tiene sus propias prácticas lingüísticas en el seno de la familia, fundadas en creencias de diverso tipo en cuanto a la elección del idioma en una sociedad bilingüe. La investigación también señala que en los ámbitos urbanos y periurbanos de Galicia, los hogares con una PLF pro gallego se convierten en un complejo contexto de continua negociación entre el gallego y el castellano. Así, aunque muchos progenitores desarrollan PL de resistencia dentro de la familia a través de sus prácticas y gestiones lingüísticas individuales, familiares y grupales (en el caso de asociaciones parentales creadas expresamente para esto), en la mayoría de los casos no logran que sus hijos continúen hablando en gallego. De hecho, aunque algunas familias con padres activistas pro gallego sí lo logran durante los primeros años de la infancia, la situación cambia en cuanto los menores llegan a la adolescencia o preadolescencia y se dan cuenta de que hablan un idioma diferente al

6. Tradicionalmente, el magosto era una fiesta en torno al fuego y a las castañas asadas con la que los gallegos honraban las cosechas en los principios del mes de noviembre.

7. Una figura mítica de Galicia que trae regalos de Navidad para los niños.

de sus compañeros de aula o amigos y desean integrarse con ellos. Por lo tanto, la supuesta hipótesis de estos padres sobre el hogar como un espacio seguro para fomentar el uso del gallego y su revitalización puede fallar a medida que los niños desarrollan su propia agencia. Esta situación se debe a que el castellano posee un mayor capital social y poder simbólico que el gallego y, como lengua predominante en el exterior (fuera de casa y del aula), a través de su control hegemónico, crea discrepancias y disconformidades en la práctica lingüística dentro del hogar. A pesar de todo, en el contexto sociolingüístico de Galicia, donde el número de hablantes tradicionales del gallego se reduce sucesivamente debido al desplazamiento del idioma, estos progenitores pro gallego siguen jugando un papel significativo en los procesos de revitalización de la lengua desde abajo a través de sus micropolíticas lingüísticas de resistencia.

Esta investigación sobre la PL de abajo hacia arriba en el contexto gallego también concluye que existe una clara incongruencia entre la tentativa del gobierno conservador de invisibilizar las dimensiones ideológicas de la esfera pública y el papel de los progenitores en el ámbito familiar. La familia está implicada en la ideología social dominante y en este sentido funciona como un puente entre la sociedad y el individuo. El gobierno, responsable de crear, difundir e implementar la PL, intenta también perpetuar sus ideologías lingüísticas pro castellano, materializadas en prácticas sociales (en este caso, prácticas lingüístico-comunicativas e identitarias), a través de los “aparatos ideológicos” (Althusser, 1971), frecuentemente utilizados para difundir o perpetuar las ideologías de arriba en la sociedad civil, como “falsa conciencia” (Eagleton, 1991), y prácticas sociales. Como existe una transferencia continua de influencias desde la ideología dominante a través de la PL de arriba y desde la esfera pública (especialmente a través de los medios de comunicación) al ámbito familiar, los espacios de la escuela y del hogar aparecen como mediadores. De este modo, la familia, que está continuamente en contacto con estos aparatos ideológicos, nunca puede situarse totalmente fuera del control del gobierno.

En el contexto de nuestra investigación, las declaraciones de los portavoces del gobierno que atribuyen la ruptura de la transmisión lingüística del gallego a las familias y a la libertad individual de elección del idioma son incongruentes y engañosas porque pretenden transferir a las familias una responsabilidad que le compete al gobierno, dotándolas de un falso poder de decisión, cuando, en realidad, están siempre controladas ideológicamente. Es decir, la disociación que establece el gobierno conservador entre la sociedad en su conjunto y el ámbito familiar como un espacio para la decisión y elección lingüística libre e individual, aislada del exterior y de las dimensiones sociales más amplias, es evidentemente rechazable. Por lo tanto, se puede argumentar que la familia y la “libertad indi-

vidual” están condicionadas y controladas por los discursos dominantes del exterior, tal y como se ha intentado demostrar en este artículo.

Información sobre financiación

El trabajo de Anik Nandi se desarrolla en el marco de una ayuda IJC2020-043318-I financiada por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033, la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (JDCI20/21) y el Gobierno Vasco (IT1627-22).

Referencias

- Althusser, L. 1971. *Lenin and Philosophy and other Essays*. Monthly Review Press.
- Álvarez-Cáccamo, C. 2011. Contra o capitalismo lingüístico: perante a crise da língua na Galiza. *Agália*, 104(2), 11–28.
- Baldauf, R. B. Jr. 2006. Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2), 147–170. <https://doi.org/10.2167/cilp092.o>
- Blommaert, J. 2019. Family language planning as sociolinguistic biopower. In S. Haque & F. Le Lièvre (Eds.), *Family language policy: Dynamics in language transmission under a migratory context* (pp. 1–9). Lincom Europa.
- Bourdieu, P. 1991. Language and symbolic power. *Polity*.
- Calvet, L. J. 1987. La guerre des langues et les politiques linguistiques. *Payot*.
- Cooper, R. L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.
- Cotán Fernández, A. 2020. El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1), 83–103. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Curdt-Christiansen, X. L. 2009. Visible and invisible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351–375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- Curdt-Christiansen, X. L. 2014. Family language policy: Is learning Chinese at odds with learning English? In X. Curdt-Christiansen & A. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in Diasporic Communities* (pp. 35–55). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.12.03cur>
- Curdt-Christiansen, X. L., & Lanza, E. 2018. Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua*, 37(2), 123–130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>
- Eagleton, T. 1991. *Ideology: An Introduction*. Verso.
- Fishman, J. A. 1991. Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. *Multilingual Matters*.
- Fogle, L. W. 2013. Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*, 12(1), 83–102. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9261-8>
- Foucault, M. 1978. *The History of Sexuality: An Introduction*. Vol. I. Random House Inc.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Pantheon.

- Foucault, M. 1991. Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: studies in governmentality* (pp. 87–104). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. 2007. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France 1977–78*. Palgrave Macmillan.
- Galicia Confidencial. 2014. Pais e profesionais organízanse para impulsar o ensino en galego. 06 marzo 2014. <http://www.galiciainconfidencial.com/noticia/17979-pais-profesionais-organizanse-impulsar-ensino-galego> [Retrieved 19/06/20]
- Haugen, E. 1971. The ecology of language. *The Linguistic Reporter Supplement*, 25, 19–26.
- Johnson, D. C. 2013. *Language Policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137316202>
- Kaplan, R. B., & Baldauf Jr., R. B. 1997. *Language Planning: From Practice to Theory*. Multilingual Matters.
- King, A. K. 2016. Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726–733. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127927>
- King, K. A., & Fogle, L. W. 2013. Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172–194. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000493>
- Lanza, E. 2007. Multilingualism and the family. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 45–66). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.1.45>
- Lorenzo Suárez, A. M. 2005. Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Cadernos de Lingua*, 27, 37–59. <https://doi.org/10.32766/cdl.27.56>
- Martin Rojo, L. 2017. Language and Power. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 77–102). Oxford University Press.
- McCarty, M. 2015. Ethnography in Language Planning and Policy Research. In F. M. Hult & D. C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide* (pp. 81–93). Wiley Blackwell.
- Monteagudo, H. 1999. *Historia social da lingua galega*. Galaxia.
- Monteagudo, H. 2009. *As razóns do galego. Apelo á cidadanía*. Galaxia.
- Monteagudo, H. 2012a. *Facer país co idioma. Sentido da normalización lingüística*. Real Academia Galega.
- Monteagudo, H. 2012b. Política lingüística en Galicia: Apuntes para un nuevo balance. In G. Kremnitz, P. Cichon, & B. Czernilofsky-Basalka (Eds.), *Quo vadis, Romania* (pp. 21–39) Institut für Romanistik, Universität Wein.
- Monteagudo, H. 2019. Política lingüística en Galicia: de la normalización sin conflicto al conflicto desnormalizador. In J. Giralt Latorre & F. Nagore Laín (Eds.), *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 17–55). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Monteagudo, H., & Bouzada, X. (Eds.) 2003. *O proceso de normalización do idioma galego (1980–2000). Elaboración e difusión da lingua (Vol III)*. Consello da Cultura Galega.
- Monteagudo, H., Loredó, X., & Vazquez, M. 2017. *Lingua e Sociedade en Galicia: A Evolución Sociolingüística 1992–2013*.
- Monteagudo, H., Loredó, X., Vazquez-Grandio, G., & Nandi, A. 2021. Prácticas Lingüísticas na Infancia: A Xestión Lingüística nos Primeiros Contextos de Socialización. *Real Academia Galega*. <https://doi.org/10.32766/rag.389>
- Monteagudo, H., Nandi, A., & Loredó, X. 2020. La transmisión intergeneracional del gallego en Galicia. Estrategias de mantenimiento y convivencia. *HispanismeS*, 16, 1–21. <https://doi.org/10.4000/hispanismes.782>

- Nandi, A. 2016. Estratexias familiares para a transmisión interxeracional do galego. *Grial. Revista Galega de Cultura*, 211, 123–131.
- Nandi, A. 2017a. Language Policies and Linguistic Culture in Galicia. *Labor Histórico*, 3(2), 28–45. <https://doi.org/10.24206/lh.v3i2.17124>
- Nandi, A. 2017b. Language policies on the ground: Parental language management in urban Galician homes. [Unpublished doctoral dissertation, Heriot-Watt University] <https://www.ros.hw.ac.uk/handle/10399/3360>
- Nandi, A., & Devasundaram, A. 2017. Contesting the Conventionalising of Castilian: The Role of Galician Parents as Counter-Elites. In F. Lauchlan & M. C. Parafita Couto (Eds.), *Bilingualism and Minority Languages in Europe: Current trends and developments* (pp. 12–33). Cambridge Scholars Publishing.
- Nandi, A. 2018. Parents as stakeholders: Language management in urban Galician homes. *Multilingua*, 37(2), 201–223. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0020>
- Nandi, A. 2019. Política lingüística familiar. O papel dos proxenitores pro-galego na transmisión interxeracional. *Estudos da Lingüística Galega*, 11, 77–101. <https://doi.org/10.15304/elg.11.5064>
- Nandi, A., Manterola, I., Reyna, F., & Kasares, P. 2022. Effective Family Language Policies and Intergenerational Transmission of Minority Languages: Parental Language Governance in Indigenous and Diasporic Contexts. In M. Hornsby & W. Mcleod (Eds.), *Transmitting minority languages: Complementary reversing language shift strategies* (pp. 305–329). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87910-5_12
- O'Rourke, B., & Nandi, A. 2019. New speaker parents as grassroots policy makers in contemporary Galicia: ideologies, management and practices. *Language Policy*, 18(4), 493–511. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9498-y>
- Pennycook, A. 2010. *Language as a Local Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Riach, A. 2016. Putting our Identity into Our Own Words. *The National*, 23, 1–7.
- Ricento, T., & Hornberger, N. H. 1996. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Saldaña, J. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Schiffman, H. 1996. *Linguistic culture and language policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203273487>
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Silva-Valdivia, B. 2010. Máis competentes en castelán que en galego. *Tempos Novos*, 158, 43–47.
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470>
- Spolsky, B. 2012. Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>
- Spolsky, B. 2019. A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18(3), 323–338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>
- Tollefson, J. W., & Pérez Milans, M. 2018. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.001.0001>
- Vázquez-Fernández, M. 2022. Rethinking the neofalante framework; a critical approach from the Galician case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(1), 68–80. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974461>

Wei, L. 2018. Community Languages in Late Modernity. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 591–609). Oxford University Press.

Micro-level family language policies of resistance: Parental strategies for intergenerational transmission of Galician

Abstract

Each individual, regardless of their age, has their own linguistic practices within the family as well as some ideological beliefs regarding the choice of language in a multilingual society. As such, home linguistic practices are especially relevant to understand the process of intergenerational transmission of a minority language. Drawing on ethnographic data, including field notes and observation, individual semi-structured interviews with parents, and two focus groups with four families each, the main objective of this article is to investigate the parental strategies used for the intergenerational transmission of Galician in urban and semi-urban habitats of Galicia, where Spanish is the main language of socialization. The endeavour is also to inform about the agency of pro-Galician parents who, through their individual linguistic ideologies, planning, and practices, play a significant role in preserving and revitalizing Galician outside of school, particularly in the domestic sphere.

Keywords: micro-level policies, family language policy, parental agency, governmentality, Galician, strategies of intergenerational transmission, bilingualism

Dirección para la correspondencia

Anik Nandi
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Centro de Investigación Micaela Portilla Ikergunea, 3.1
Grupo ELEBILAB
Calle Justo Vélez de Elorriaga, 1
01006 Vitoria-Gasteiz País Vasco
Spain
anik.nandi@ehu.eus
anik.nandi@alliance.edu.in
 <https://orcid.org/0000-0001-8254-6637>

Historia de la publicación

Date received: 4 July 2020

Date accepted: 12 January 2021

Published online: 23 January 2023